

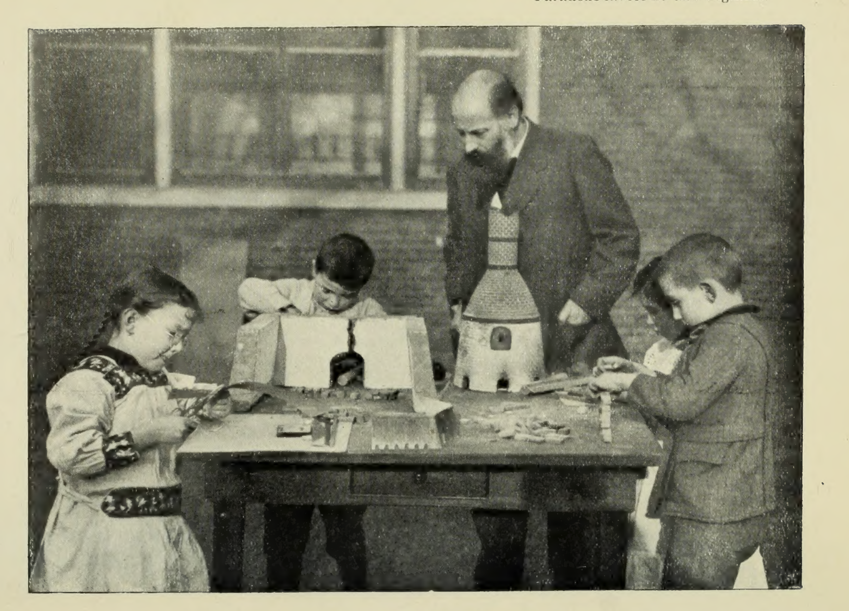
JAN LIGTHART

SA VIE ET SON ŒUVRE

IMPRIMERIE DELACHAUX ET NIESTLÉ S. A., NEUCHATEL (SUISSE)
1923

Pour qu'une école soit bonne, il faut que les élèves y fassent tout, les maîtres, peu, et le chef, rien.

Paradoxe favori de Jan Ligthart.



UNE LEÇON DE CHOSES A L'ECOLE DE LA RUE TULLINGH

Construction en carton d'un four à briques et d'un four à chaux.

Reproduction d'une photo prise en 1913 environ et appartenant à Mme Ligthart.

COLLECTION D'ACTUALITÉS PÉDAGOGIQUES
PUBLIÉE SOUS LES AUSPICES
DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU ET DE LA SOCIÉTÉ BELGE DE PÉDOTECHNIE

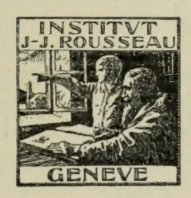
J. W. L. GUNNING
DOCTEUR EN PÉDAGOGIE
ET
MARIE GUNNING-VAN DE WALL

JAN LIGTHART

SA VIE ET SON ŒUVRE

AVEC UNE ANTHOLOGIE DE SES ÉCRITS

Illustré de quatre planches hors-texte



ÉDITIONS
DELACHAUX & NIESTLÉ S. A.
NEUCHATEL — 4, RUE DE L'HOPITAL
PARIS — 26, RUE ST-DOMINIQUE

AVANT-PROPOS

En me suggérant, il y a quatre ans, de faire connaître au public de langue française l'œuvre du pédagogue hollandais Jan Ligthart, mon maître et ami M. Adolphe FERRIÈRE *m'a attelé à une tâche plus captivante que facile. Tout d'abord, ce ne fut pas une petite affaire que de faire venir en Suisse, en pleine guerre européenne, les documents les plus indispensables. Ainsi, par exemple, la collection complète de la revue* Ecole et Vie *étant épuisée, ce n'est que grâce au secours aimable de la maison d'édition J.-B. Wolters à Groningue que j'ai pu me la procurer.*

Ensuite, plus je pénétrais dans l'esprit de mon auteur, plus je me rendais compte de la difficulté qu'il y a à écrire la vie d'un homme comme lui, sans l'avoir connu personnellement. Je compris qu'il fallait chercher à combler cette lacune, du moins en partie, par un voyage en Hollande, me permettant de rencontrer ceux qui ont vécu et travaillé avec lui. Mais les circonstances ne m'ont permis de réaliser ce projet que pendant l'hiver 1920-1921. En attendant, j'ai poursuivi le travail de documentation et de traduction dans des conditions tantôt favorables, tantôt pénibles.

Dans ces deux domaines, presque tout était encore à faire. D'une part, les documents sur Jan Ligthart, accessibles au public de langue française, étaient rares. Les seuls dont j'aie eu connaissance sont dus à la plume méritoire du vulgarisateur flamand M. Edw. PEETERS [1]. *A côté d'eux, des traductions d'œuvres de Ligthart de*

[1] M. Peeters, polyglotte étonnant et grand admirateur de Ligthart, que je l'envie d'avoir connu personnellement, a écrit sur lui dans presque toutes les langues du monde. Ainsi en français :

Excursion pédagogique en Hollande (1907);

Causeries pédagogiques, deuxième série N° V, *Pages de Psychologie de Jan Ligthart;*

Jan Ligthart et son Œuvre (Notice biographique et traductions).

Pour autant qu'elles ont survécu à l'occupation allemande, ces œuvres sont en vente chez l'auteur à Ostende, ou à Bruxelles, Edition « Libertas ».

quelque importance n'existent que dans les langues scandinaves [1]. *D'autre part, pour me guider dans le classement de mes documents et l'établissement du plan de mon livre, je n'avais qu'un recueil d'articles nécrologiques paru peu après la mort de Ligthart, et les notices biographiques et psychologiques, précieuses mais brèves, dont son collaborateur, M. Casimir, a fait précéder les éditions populaires, publiées par le Comité Ligthart (v. p. 154).*

Comme traducteur, je m'étais, au fond, attelé à un travail au-dessus de mes forces. Pour le mener à bien d'une façon qui rendît justice à l'original, il eût fallu, non un Hollandais maniant avec maladresse cet outil si délicat qu'est la langue française, mais quelqu'un qui, tout en se servant de celle-ci comme langue maternelle, pût apporter à ce travail, avec un vif intérêt pour le sujet, une connaissance assez approfondie de la langue et de la mentalité hollandaises. Ce traducteur, je ne l'ai pas trouvé. Il ne me reste donc qu'à invoquer l'indulgence du lecteur français pour les entorses qu'aura faites à sa langue riche en nuances la plume grossière d'un étranger.

Conformément au but de ce livre, qui est avant tout de faire connaître Jan Ligthart aux personnes qu'intéresseront ses idées et son œuvre, j'ai cru devoir me borner souvent au travail d'un faiseur de scénario, me contentant d'introduire mon auteur, pour le laisser parler lui-même. La parole une fois donnée à Jan Ligthart et par souci de le présenter tel qu'il s'est donné lui-même, je m'abstiens autant que possible de l'interrompre, là même où il me semble s'écarter du sujet que je lui ai plus ou moins arbitrairement imposé. Il m'est ainsi possible de conserver dans leur unité originale quelques-uns de ses écrits les plus importants. Tout en réduisant fortement le détail des développements, je m'efforce de faire bien ressortir les traits caractéristiques de l'original par une traduction plus fidèle des passages les plus marquants. Dans les citations plus brèves, je m'applique à rester aussi près que possible du texte original. Je prie le lecteur de tenir compte de ces circonstances dans

[1] Voir la bibliographie détaillée de M. Peeters dans le recueil « *Jan Ligthart Herdacht* », p. 157 (v. p. 153 de ce livre).

son jugement des écrits de Ligthart, et de se rapporter au tableau pages XIII-XVI pour juger de la place que mes citations occupent dans l'ensemble de son œuvre. Ce qu'il conviendra de ne pas perdre de vue non plus, c'est que tous ses écrits, presque sans exception, furent à l'origine des articles de journaux ou de revues.

* * *

Lorsque, enfin, j'ai pu me rendre en Hollande en décembre 1920, il s'est agi de combler une autre lacune encore que celle indiquée plus haut. En écrivant la biographie de Jan Ligthart, je m'étais trouvé en face d'un blanc complet dans les renseignements sur son activité et son évolution pendant le dernier quart du XIXe siècle, soit entre sa quinzième et sa quarantième année environ. Comment ce jeune homme chétif et rêveur que nous montraient ses « Souvenirs d'Enfance et de Jeunesse » était-il devenu l'homme d'action et l'écrivain populaire du commencement de ce siècle ? Comment ses doutes avaient-ils cédé la place aux convictions fortes et fécondes ? Comment ses idéals s'étaient-ils développés en lui et dans quelles conditions avait-il travaillé à leur réalisation ?

C'est en Hollande seulement, dans de nombreuses conversations privées et dans une foule de documents inédits, que j'ai trouvé la réponse à ces questions. Les résultats de ces recherches sont consignés surtout dans le chapitre quatrième de ce livre et dans plusieurs paragraphes d'autres chapitres. Ils sont dus en grande partie aux entrevues que M. le professeur R. Casimir *nous a accordées avec un dévouement et une patience inépuisables.*

Je dis nous, *car, dans toutes ces démarches, j'avais le bonheur d'être accompagné de ma femme, qui s'était chargée du travail de secrétaire. M. Casimir connaît toute notre gratitude pour le grand service qu'il a bien voulu nous rendre de cette façon; mais comment le remercier pour la sympathie qu'il nous a témoignée et par laquelle il a ranimé notre courage lorsqu'il allait défaillir !*

A côté de M. Casimir, nous tenons, ma femme et moi, à exprimer ici notre reconnaissance à toutes les personnes qui, pendant

notre séjour en Hollande, nous ont fourni, oralement ou par écrit les moyens de compléter l'image de notre auteur. Nous pensons en premier lieu à Mme LIGTHART, *qui, avec une bonté infinie, a bien voulu nous procurer des documents inédits, dont nous ne soupçonnions même pas l'existence, et répondre à nos questions, parfois indiscrètes, surtout lorsqu'elles touchaient à la vie intérieure de son mari défunt.*

Puis, nous pensons à l'accueil cordial que M. A.-M. VAN LEEUWEN *nous a fait à l'école de la rue Tullingh, au moment, bien mal choisi par nous, où il était submergé par la besogne administrative du Nouvel-An et se trouvait à la veille d'un congé pour cause de santé. Avec une simplicité exquise, il nous a laissé fureter partout où nous pensions rencontrer les vestiges de son prédécesseur, nous permettant ainsi de recueillir une image vivante du milieu où Jan Ligthart a déployé son activité. C'est avec la même amabilité que son collaborateur M.* VAN DER REYDEN *nous a reçus dans sa classe, nous a fait voir en détail comment il a appliqué, pour les classes supérieures, la méthode de son ancien chef, et nous a fait vivre un moment inoubliable lorsque, pendant une leçon de chant, il fit exécuter par les élèves, avec une maîtrise peu commune, quelques chants dont Jan Ligthart avait écrit les paroles. Nous comprîmes alors que des musiciens de valeur aient vanté la technique des chœurs d'écoliers de la rue Tullingh, mais surtout, dans l'entrain des élèves et du maître, il nous sembla entendre vibrer l'âme de Jan Ligthart.*

Nous pensons encore à deux de ses anciens collaborateurs MM. STREEDER *et* VAN PRAAGH; *à M.* TER HORST, *membre de la maison* J.-B. WOLTERS, *son éditeur, à son ami intime M. le pasteur* J.-A. CRAMER, *à sa fille, Mme* HERS-LIGTHART, *à notre oncle, M.* J.-H. GUNNING, *privat-docent de pédagogie, à M.* Frederik VAN EEDEN, *dont l'œuvre de poète et de lutteur social inspira Ligthart pendant une période de son évolution, à Mme* BATENBURG, *directrice de l'école de la Société Scolaire d'Arnhem, qui a été une des premières à appliquer sa méthode, à MM.* VAN DIJKE *et* POPKEN, *secrétaires de la Ligue d'Instituteurs Néerlandais, à l'activité de laquelle Ligthart a été mêlé.*

Et serait-ce violer le secret de l'intimité, mes chers parents, que de relever ici, pour vous en dire notre gratitude, l'hospitalité de votre maison déjà bondée, l'affection avec laquelle vous nous avez soutenus, moralement et matériellement, pendant les années les plus dures de la guerre et cet amour fidèle et clairvoyant, par lequel vous avez toujours su partager notre bonheur, éclairer de vos conseils notre chemin si plein d'imprévus et d'alternatives, soulager notre souffrance.... Moralement, le travail que nous livrons aujourd'hui à la publicité est le vôtre, autant que le nôtre.

Mais ce n'est pas seulement de Hollande que des secours nous sont venus. Dans notre seconde patrie, la Suisse, nous avons trouvé des amis nombreux, toujours secourables et de bon conseil, dont l'appui a directement ou indirectement contribué à faire aboutir ce travail. J'ai déjà cité le nom de celui qui en fut le « père spirituel », M. AD. FERRIÈRE. *Lui et Mme Ferrière n'ont jamais cessé de nous encourager par leurs précieux conseils et par les innombrables marques de leur amitié fidèle. A côté d'eux, nous ne pouvons nous empêcher de rendre ici l'hommage de notre gratitude émue à M. et Mme* ED. VITTOZ, *qui, par un acte d'amitié vraiment paternelle, ont empêché que l'œuvre entreprise fût abandonnée à l'époque la plus sombre de notre existence. Et une fois terminée, l'accueil que lui fit M.* Pierre BOVET *dans la Collection d'Actualités Pédagogiques fut la plus belle récompense de nos efforts.*

La reconnaissance me ferait également citer les noms de ceux qui, avec une patience sans bornes, ont bien voulu déchiffrer mon manuscrit souvent plus que « brouillon », pour m'indiquer les moyens d'alléger, dans la mesure du possible, les lourdeurs de mon français d'étranger. Si je ne les nomme pas, c'est afin de ne pas faire retomber sur leurs têtes la responsabilité des trop nombreuses défectuosités qui, malgré leurs efforts, entachent encore le style de ce livre. Qu'ils veuillent donc se contenter de cet hommage anonyme de ma profonde gratitude pour toute la peine et le dévouement qu'ils ont consacrés à ce travail ingrat. Ingrat, mais non infructueux : ils m'ont donné ainsi les leçons de français les plus admirables qu'on puisse imaginer et m'ont fait comprendre mieux et aimer davantage les beautés de leur langue maternelle.

Je ne saurais terminer cette énumération des personnes qui ont favorisé l'achèvement de ce travail sans mentionner les précieux encouragements que j'ai reçus de MM. A. Delúz, M. Millioud *et* J. Savary, *professeurs de pédagogie à l'Université de Lausanne.*

Mais mon plus grand hommage va à toi, ma chère femme, qui, dès le début, as rendu possible la préparation de ce livre par ton dévouement fidèle, ton économie admirable, ton oubli total de tes aises, et qui, lorsque la mort t'eut privée pour une part si grande de la tâche la plus chère et la plus sacrée d'une mère, au lieu de perdre courage, as su ranimer le mien, au lieu de laisser s'affaiblir ton énergie, as fait renaître la mienne par ton exemple quotidien de fidélité à l'idéal choisi. Par cette collaboration morale, tu méritais déjà d'être considérée, autant que moi, comme l'auteur de ce livre. Mais depuis bientôt trois trimestres, en m'aidant à dépouiller et à classer mes documents et à copier au net mon manuscrit embrouillé, tu m'as donné un secours matériel sans lequel il est fort douteux que ces pages eussent jamais vu le jour.

Le fruit de cette collaboration, qui s'est poursuivie ainsi pendant les années les plus belles de notre vie et aussi pendant la plus sombre, dédions-le ensemble, pieusement, à ces deux âmes exquises, dont la séparation, dans cette vie, déchire nos cœurs, mais dont la communion constitue, dès maintenant, notre expérience de l'Eternité.

Ewig bleibt uns nur Verlor'nes!

Juin 1921. J. W. L. Gunning.

EXPLICATION DES ABRÉVIATIONS

S. & L. I-XXII = *School en Leven* (« Ecole et Vie ») tomes I-XXII. Revue hebdomadaire pour l'éducation et l'enseignement à l'école et dans la famille. Rédaction : Jan Ligthart (I-III); Jan Ligthart et R. Casimir (IV-XVII); R. Casimir (XVIII-XXII) Groningue et La Haye, J.-B. Wolters, éd. 1899-1921. 52 numéros de seize colonnes par année; le chiffre romain indique l'année, le premier chiffre arabe le N°, le dernier, la colonne (v. p. 102 sqq.).

O. O. I, II. = *Over Opvoeding.* (« De l'Education ») tomes I-II. Deux recueils d'Essais pédagogiques par Jan Ligthart. Même éditeur, 1916; T. I : 4me éd. T. II : 3me éd. (v. p. 127 sqq.). Une édition populaire abrégée a paru en 1918 et 1919 chez le même éditeur sous les auspices du Comité-Ligthart (v. p. 154), précédée de deux introductions de M. R. Casimir. La table des matières de celle-ci ne correspondant pas à celle de l'édition originale, nous avons toujours mentionné les titres hollandais des études contenues dans ces recueils.

V. O. I, II. = *Verspreide Opstellen* (« Articles divers ») de Jan Ligthart, tomes I-II, publiés sous les auspices du Comité-Ligthart (v. p. 154) et précédés de deux introductions de M. R. Casimir. Même éditeur, 1916 et 1917.

J. = *Jeugdherinneringen* (« Souvenirs d'Enfance ») par Jan Ligthart. Même éditeur, 4me édition 1916 (v. p. 130 b. sqq.). La première publication eut lieu dans « Ecole et Vie » en 1911-1913.

Une édition populaire a paru en 1919 chez le même éditeur sous les auspices du Comité-Ligthart (v. p. 154), précédée d'une importante introduction de M. R. Casimir. La pagination de ces deux éditions n'étant pas la même, nous avons toujours indiqué le titre des chapitres auxquels nos citations sont empruntées.

I. Z. = *In Zweden* (« En Suède »), Récit de voyage par Jan Ligthart (v. p. 142 sqq.), paru d'abord dans « Ecole et Vie » en 1911, puis réimprimé, à titre privé, « pour les amis » (Groningue, Wolters 1911), et publié après la mort de l'auteur par le Comité-Ligthart (v. p. 154) avec une introduction de M. R. Casimir (même éd. 1916). Cette dernière édition étant seule accessible au public, nous avons cité d'après celle-ci, en indiquant les titres des chapitres.

P. V. = *Paedagogische Voordrachten* (« Conférences pédagogiques »). Réd. R. Casimir. N° 12, R. Casimir, *Uit het Leven en Werken van Jan Ligthart.* Même éd. 1919. (Dans ce fascicule, M. Casimir a réuni les Notices biographiques dont il a fait précéder les éditions populaires des recueils « De l'Education » et des « Souvenirs d'Enfance » de Jan Ligthart (v. p. 154).

O. & N. I-VI. = *Oud en Nieuw* (« Ancien et Nouveau »), Revue Pédagogi-

que. Rédaction : E. Heimans, Jan Ligthart et C.-F.-A. Zernike, Tomes I-VI. Même éditeur, 1897-1902 (v. p. 98).

J. L. H. = *Jan Ligthart Herdacht* (« In Memoriam Jan Ligthart »). Essais concernant sa vie et son œuvre, recueillis par R. Cásimir. Edition unique, par souscription, chez J. Ploegsma, Zwolle (actuellement à Zeist) 1916 (v. p. 153).

O. é. D. I-VII = *Onder één Dak* (« Sous le même Toit »). Cahiers mensuels manuscrits, rédigés par et pour le corps enseignant de l'école primaire publique de la rue Tullingh, à La Haye, sous la direction de J.-A. Notenboom. Six volumes (1890-1896). Propriétaire actuelle : Mme Veuve R.-M. Ligthart-Lion Cachet, La Haye (v. p. 75).

« *Cit. text.* »,« *Trad. abr.* », « *Extr.* » et « *Rés.* » Pour permettre au lecteur de se rendre toujours compte facilement si le texte qu'il lit est une citation ou un produit de notre plume, nous imprimons en lignes serrées, toutes les citations, textuelles et résumées, de Jan Ligthart et celles, plus rares, empruntées à d'autres auteurs. Nous avons en outre rendu compte du degré de « fidélité » de chaque citation par de brèves indications à la fin des notes bibliographiques. Ainsi, sont désignées comme « *Citations textuelles* » celles où aucune pensée exprimée dans l'original entre le commencement et la fin de la citation n'a été omise; comme « *traductions abrégées* » celles où des passages non essentiels ont été supprimés, le reste étant traduit à peu près littéralement ; comme « *extraits* » celles où les passages répondant au but de la citation ont été traduits plus ou moins librement, de façon à pouvoir être reliés entre eux, après suppression des développements moins indispensables quant à la pensée ou moins caractéristiques quant à la forme; et enfin comme « *résumés* », celles où nous n'avons, le plus souvent, emprunté à Jan Ligthart que les pensées, en les présentant sous une forme notablement plus brève que celle de l'original.

Nous donnons ci-dessous une liste de nos citations, classées d'après l'ordre dans lequel elles figurent dans l'œuvre de Jan Ligthart, de façon à faire voir le lien entre des fragments parfois dispersés dans différentes parties de ce livre. Chaque citation empruntée aux écrits de Ligthart porte le numéro sous lequel on la retrouvera dans cette liste. L'ordre de celle-ci correspond autant que possible à l'ordre chronologique dans lequel elles sont sorties de la plume de Ligthart, étant donné que presque toutes ses publications en librairie sont des rééditions d'articles parus dans son journal *Ecole et Vie.* C'est pourquoi nous avons toujours indiqué aussi la bibliographie de ces premières publications. Sachant que le premier N° d'*Ecole et Vie* parut en septembre 1899, l'on pourra ainsi se rendre compte facilement de l'époque à laquelle Ligthart publia pour la première fois l'article auquel appartient une citation donnée. Ainsi, par exemple, dans le cinquième paragraphe de notre chapitre X, p. 226 sqq., on trouve la citation N° 123, tirée de S. & L. XV, 25, 385 sqq. = V. O. II, 27-116 : *Waarheid in de Opvoeding* (rés. et extr.), c'est-à-dire qu'elle contient l'analyse, tantôt en résumé, tantôt en extraits, d'une étude parue pour la première fois, sous le titre hollandais indiqué, dans la XVme année de la revue *Ecole et Vie,* à partir du N° 25, colonne 385, soit depuis le mois de février 1914, et rééditée après la mort de Ligthart dans le 2me recueil d'« Articles Divers », où elle remplit 90 pages, soit à peu près quatre fois l'étendue de notre résumé.

RÉPERTOIRE DES CITATIONS

Années	Revue *School en Leven.* Tomes, N°s, Colonnes	Autres publications	Titres	N°s des citations	Pages de ce livre
1878		Poésies, publiées plus tard dans O. é. D.	*Jeugd* et *God* (extr.)	1	57
1882		Parabole, publiée plus tard dans O. é. D. I, juin 1890	*Godsdienst* (rés.)	2	107
1890		O. é. D. I.	*Alles door Allen* (extr.)	3	77-78
1891		O. é. D., cahier de déc.	*Wij gaan vooruit* (extr.)	4	81
1892		O. é. D., cahier de janv.	*Vormen* (extr.)	5	89-90
		Id., février	*Willen is nog geen kunnen* (rés.)	6	81
		Id., sept	*Cadeaux* (rés.)	7	91
1894		O. é. D., cahier de déc.	*Correspondentie* (extr.)	8	78-79
1895		*Correspondentieblad*	*Handelingen Alg. Verg. N. O. G.*, p. 20 sqq. (extr.)	9	98
		Id., p. 49 sqq.	*School en Politie* (extr.)	10	97
1896		*Id.*	*Hand. Alg. Verg.*, p. 22 (cit. text.)	11	97
1897		O. & N. I, p. 35	*Schoolvergaderingen.* (cit. text.)	12	51
		Dédicace de l'édition en librairie de la comédie « Bois dur »	*Toch Timmerhout* (extr.)	13	82-83
1899-1900	I, 1, 1 sqq.		*Eenheid in Verscheidenheid* (rés.)	14	103-104
1900-1901	II, 2, 46 sqq.	— Éd. en libr., p. 8-24	*Letterkundige Studiën De Kleine Johannes, I-V* (extr.)	15	53-56
		Ibid., p. 55	*Même ouvrage, X* (cit. text.)	16	95
	II, 3, 65 sqq.	— O. O. I, 26-39	*Dat kan toch ook wel ?* (rés.)	17	128-129
	II, 10, 163		*Maar een gewoon mensch* (extr.)	18	187
1901-1902	III, 47, 756		*Zoo'n Pop* (cit. text.)	19	12
1902-1903	IV, 50, 794 sqq.	— O. O. II, 193-206	*Boefje* (extr.)	20	202-206
	IV, 51, 807		*Même article, épilogue* (rés.)	21	206
1903-1904	V, 21, 333		*Ter Verbetering en Toelichting.* (extr.)	22	105
	V, 28, 433		*Zin en Onzin* (cit. text.)	23	122-123
	Ibid., col. 436		*Même article* (trad. abr.)	24	200
	V, 28, 436	— V. O. II, 4	*Vertrouwen* (cit. text.)	25	174-175
	V, 29, 449-451		*Zin en Onzin* (cit. text.)	26	188-189
	31, 485		*Même article* (rés.)	27	186
	V, 34, 542 sqq.		*Over't Kantje* (rés. et extr.)	28	189-195

Années	Revue *School en Leven.* Tomes, Nos, Colonnes	Autres publications	Titres	Nos des citations	Pages de ce livre
1904-1905	VI, 22, 337 sqq.	= O. O. I, 80-162	*Beschreven Bladen* (rés.)	29	123-124
		Ibid., 80-84	*Même étude, I* (extr.)	30	175-176
		Ibid., 143	*Id., VII* (cit. text.)	31	167
	VI, 46, 736		*Dankbaar Berustend* (trad. abr.)	32	62
1905		Cours de leç. de ch.	*Het Volle Leven*, Introduction (trad. abr.) et premier semestre (rés.)	33*a*	255-263
			Ibid	33*b*	312
1905-1906	VII, 5, 70		*Slaan ?* (trad. abr.)	34	211-212
	VII, 29, 449-450		*Op Hooger Niveau* (trad. abr.)	35	243
	Ibid., col. 452 sqq.		*Même article* (rés.)	36	281-283
	Ibid., col. 456		*Id.* (cit. text.)	37	142
	Ibid., col. 482		*Id.* (trad. abr.)	38	186
	VII, 52, 830	= V. O. I, 35-37	*Over Straffen* (cit. text.)	39	218
1906-1907	VIII, 5, 72	= O. O. I, 78	*Liefde* (rés.)	40	109
	VIII, 5, 80		*Niets dan Schoolmeester* (cit. text.)	41	142
	VIII, 7, 111		*Nog een woordje over huiswerk* (trad. abr.)	42	252-253
	VIII, 7, 97 sqq.	= O. O. II, 76-80	*Over Handenarbeid, III* (trad. abr.)	43	290-291
		Ibid., p. 80-82	*Même étude, III* (rés.)	44	288
		Ibid., p. 90-91	*Id., IV* (rés. et cit. text.)	45, 46	289-290
	VIII, 12, 190		*Peuterwerk, note* (cit. text.)	47	287 note
	VIII, 35, 545 sqq.	= O. O. II, 93-110	*Hoe ik aan mijn Zaakonderwijs kwam, I, II* (extr.).	48	137-140
		Ibid., p. 115	*Même étude, III* (cit. text.)	49	169
		Ibid., p. 130	*Id., IV* (cit. text.)	50	306-307
1907, mai		O. O. I, 3	*Préface* (extr.)	51	128
1907-1908	IX, 6, 81 sqq.	= O. O. I, 166-179	*Niet zonder Tranen* (rés.)	52	217-218
	IX, 8, 126		*Koopt dit* (trad. libre)	53	252
	IX, 13, 193 sqq.	= O. O. I, 180-190	*Over Bepalingen van Middel, I, II* (rés. et extr.)	54	170-173
		Ibid., p. 197-198	*Même étude, IV* (cit. text.)	55	163
		Ibid., 203	*Id., V* (cit. text.)	56	207-209
	IX, 34, 543		*Tot z'n achttiende jaar onderwezen, en toch* (cit. text.)	57	242
	IX, 42, 663		*Voor « het » Christelijk Onderwijs.* (extr.)	58	110
	IX, 46, 736		*De Schuld ligt bij de ouders* (cit. text.)	59	72-73
	IX, 49, 782		*Beschuldigingen, note* (cit. text.)	60	196
	IX, 50, 785	= V. O. II, 186-191	*Worstlende* (rés.)	61	253
1908-1909	X, 4, 55	= O. O. II, 250	*Illusie en Ervaring* (rés.)	62	110-111
	X, 6, 81	= O. O. II, 259	*Gebogen* (cit. text.)	63	111

			Zeg maar ja, 11 (cit. text.)	66	164
1909		O. O. II, 3	*Préface* (cit. text.)	67	130
		O. O. II, 16-20	*Op Grootvader's manier* * (extr.)	68	164-166
		Brochure	*Vrijheid en Discipline in de Opvoeding* (rés. et extr.)	69	220-226
		Cours d'orthographe	*Zonder Fouten* et *Toetlichting* (rés. et extr.)	70, 71	299-306
1909-1910	XI, 2, 17 sqq.	= V. O. I, 1-6	*Vroege Tucht* (rés.)	72	177
	XI, 3, 38		*Over Opstellen en Taalfouten* (trad. abr.)	73	307-309
	XI, 8, 113		*Over kijken en leren kijken* (rés.)	74	288
	XI, 10, 155		*Naar de diepte* (cit. text.)	75	169
	XI, 34, 532		*Jongendsdagen* (cit. text.)	76	163
	Ibid.		*Même article* (cit. text.)	77	243
	XI, 47, 738 sqq.	= V. O. I, 89	*Fr. Froebel* (extr.)	78	175
		Ibid., 100-101	*Même article* (cit. text.)	79	289
1910-1911	XII, 1, 1 sqq.	= V. O. I, 214-219	*In zijn Natuur* (rés.)	80	169
	XII, 22, 345 sqq.	= I. Z., 99-152	*In Göteborg. De Voordrachten* (rés.)	81	263-280
		Ibid., 195-198	*In Stockholm. Goedkoope Beroemdheid.* (cit. text.)	82	145
	XII, 42, 671		*Een antwoord uit de Tullinghstraat* (cit. text.)	83	292-293
	XII, 51, 816		*Een waarschuwing* (trad. abr.)	84	281
1911		I. Z., 1re éd.	*Avant-propos* (extr.)	85	143
		Brochure	*Schoolhervorming. Nederlandsche Taal.* (rés.)	86	293-298
1911-1912	XIII, 3, 47 sqq.		*Wat is Paedologie ?* (rés. et extr.)	87	178-182
	XIII, 6, 81 sqq.		*SOUVENIRS D'ENFANCE, Ire série*		
		J.	*Avant-propos* (trad. abr.)	88	132
		J., 8-19	*De Bewaarschool* (extr.)	89	16-19
		J. 20-24	*De eerste Lagere School*	90	19-22
		J. 35-37	*Id.*, (trad. abr.)	91	4-6
		J. 38-40	*Tusschen School en Huis* (trad. abr.)	92 *a* et *b*	27-28
		J. 40-48	*Id.* (extr.)	93	23-26
		J. 48-51	*Id.* (cit. text.)	94	29-31
		J. 65-66	*In Huis* (trad. abr.)	95	31-32
		J. 70	*Id.* (cit. text.)	96	32
		J. 70-71	*Id.* (cit. text.)	97	200-201
		J. 80	*Id.* (cit. text.)	98	218
		J. 85-94	*Nog in Huis* (trad. abr.)	99	33-37
		J. 93	*Id.* (extr.)	100	52
		J. 95-98	*Id.* (trad. abr.)	101	10-12

(*) Cet article fut écrit directement pour le recueil O. O. II.
(**) V. a. p. 115.

Années	Revue *School en Leven.* Tomes, N^os^, Colonnes	Autres publications	Titres	N^os^ des citations	Pages de ce livre
		J. 99-102	*Straatjongen* (trad. abr.)	102	26-27
		J. 103-105	*Id* (trad. abr.)	103	212-213
	XIII, 32, 508		*Toch ook Paedologie ?* (Cit. text.)	104	198
	XIII, 52, 817		*Zooals ik hem gekend heb* (extr.)	105	58-59
1912-1913	XIV, 1, 1 sqq.	= V. O. I, 204-209	*De zedelike Opvoeding moet bij de Volwassenen beginnen* (rés.)	106	210
	XIV, 3, 36 sqq.		*Nieuw of oud ? I* (Rés.)	107	176-177
	XIV, 4, 62		*Même article, II* (cit. text.)	108	312-313
	XIV, 7, 103-106		*De Geleerden en de Kinderen* (trad. abr.)	109	182-183
	XIV, 5, 65 sqq.		*SOUVENIRS D'ENFANCE*, 2me *série.*		
		J. 162	*Verandering* (trad. abr.)	110	33
		J. 163	*Id.* (trad. abr.)	111	197
		J. 165-171	*De tweede lagere School* (trad. abr.)	112-114	38-39
		J. 180	*Goede School* (cit. text.)	115-116	40
		J. 232-247	*Moeder vertelt* (extr.)	117	14-15
		J. 250	*Ik word Kweekeling* (cit. text.)	118	40
		J. 252-253	*Id.* (trad. abr.)	119	43-44
	XIV, 38, 595	= V. O. I, 154-155	*Wek Godsdienst in het kinderhart* (trad. abr.)	120	108
1913-1914	XV, 1, 1 sqq.	= V. O. I, 106-109	*Doodeenvoudig* (trad. abr.)	121	198-199
	XV, 7, 97 sqq.	= V. O. I, 158-179	*Een moeilik oogenblik* (rés. puis trad. abr.)	122	214-217
	XV, 25, 385 sqq.	= V. O. II, 27-116	*Waarheid in de Opvoeding* (rés. et extr.)	123	226-240
	XV, 10, 285	= V. O. II, 118-120	*Zaakonderwijs* (cit. text.)	124	247-249
	XV, 48, 753 sqq.	*	*Zaakonderwijs, Concentratie, Zelfwerkzaamheid* (rés.)	125	246-251
	XV, 52, 817	= V. O. I, 236	*Waar't schort* (cit. text.)	126	241
1914		Conférence	*De Betekenis van het Hoofdschap voor de School* (rés.)	127	147-148
			Id. (cit. text.)	128	64
		V. O. II, 131-133	*Het Geluk* ** (cit. text.)	129	184-185
		V. O. II, 13-26	*De Moeder* (trad. abr.)	130	6-10
1914	XVII, 27, 429		*(Fragment de lettre à M. Casimir)* (cit. text.)	131	126
1914-1915	XVI, 1, 1 sqq.		*Jongelingsjaren* (extr.)	132	134
	12-13, 178-199		*Id.* (extr.)	133	45-50

(*) Conférence reproduite dans la revue « Vragen van den Dag » XXIX, 257 (avr. 1914.)
(**) Article tiré du journal « Het Nieuws van den Dag » v. p. 184.

PREMIÈRE PARTIE

JAN LIGTHART, SA VIE ET SON ŒUVRE

PRÉAMBULE

Le mercredi, 16 février 1916, une tempête furieuse sévissait sur la Hollande. Un convalescent du sanatorium de Laag-Soeren était sorti pour se promener seul, suivant la prescription de son médecin. Il se trouvait sur le petit sentier de halage longeant le canal à un pas de distance à peine, lorsqu'un brusque coup de vent lui fit perdre l'équilibre et le jeta à l'eau. Un batelier qui l'avait vu s'approcha immédiatement, mais lorsqu'il parvint à retirer le malheureux, le cœur de celui-ci avait cessé de battre.

Le lendemain, le pays entier, en apprenant par les journaux cette mort tragique, sut qu'il avait perdu là un de ses plus grands hommes. Il n'y eut pas de journal ou de revue, de quelque couleur religieuse ou politique que ce fût, qui ne lui vouât un article élogieux, reconnaissant ou affectueux. Il y eut même jusqu'à des voix de désespoir [1], qui s'écrièrent : « Comment ferons-nous sans lui ? » traduisant en termes poignants le sentiment qui s'empara de tous, que cet homme était irremplaçable, que le vide creusé par sa mort ne serait jamais comblé.

Le dimanche suivant, tandis qu'une seule couronne, celle que la reine avait envoyée, couvrait sa tombe, on célébra la mémoire du défunt dans de nombreuses églises. Des témoignages de sympathie et d'admiration affluèrent des pays scandinaves, de la Russie, de l'Afrique du Sud. Peu après, un certain nombre de personna-

[1] Ainsi son élève Nannie van Wehl dans *Het Kind* du 4 mars 1916 (XVII, 5, 70)

lités des milieux les plus différents de la Hollande formèrent un Comité pour la propagation de son œuvre.

Etait-ce donc un personnage considérable qui venait de mourir, un des coryphées de la science, de l'art, un grand homme d'Etat ?... C'était un maître d'école, le *chef*[1] d'une modeste école primaire publique de La Haye.

Alors — comment ? Un tel homme, si parfait fût-il dans l'exercice de sa profession, ne serait pas facilement remplaçable ?

Chaque fois qu'une place de ce genre est mise au concours, les candidats se présentent par vingtaines, et parmi tous ceux-ci, il n'y en aurait pas un qui serait capable de bien diriger une école primaire ? Qu'avait donc accompli d'extraordinaire celui qui venait de disparaître ?

Il avait dirigé un journal hebdomadaire pour l'éducation scolaire et familiale. Mais les revues pédagogiques foisonnent en Hollande et les hommes aptes à les diriger abondent.

Il avait créé une nouvelle méthode d'enseignement. Mais nous vivons dans une période de rénovation fertile en méthodes nouvelles, et la sienne avait déjà trouvé des partisans capables de la continuer, et même, peut-être, de la perfectionner.

Il avait publié des séries de manuels scolaires et des livres de lecture excellents et très originaux. Mais, s'il eût certainement pu en donner encore, il suffit pourtant de jeter un coup d'œil sur les catalogues des éditeurs pour ne pas désespérer de l'avenir de ce genre de publications.

Il avait écrit ses *Souvenirs d'Enfance*, qui sont un chef-d'œuvre, certes. Mais si cela suffisait pour faire d'un maître d'école un grand homme, la recette serait bien simple pour remédier au manque de grands hommes, pénurie dont on se plaint de nos jours.

Non; malgré la valeur peu commune du travail que Jan Ligthart a fourni durant sa vie si bien remplie, ce n'est pas en ce qu'il a fait que consiste sa signification essentielle, mais en ce

[1] Malgré son allure un peu militaire, nous avons adopté cette traduction littérale du terme hollandais *Hoofd der School*, qui désigne exclusivement la fonction d'instituteur principal et dirigeant d'une école *primaire*.

qu'il a été: un homme; caractère d'une intégrité absolue; conscience d'une pureté telle qu'il semblait s'approcher de la perfection morale; cœur d'une bonté infinie; apôtre qui a prêché par la parole, certes, mais surtout et avant tout, par l'exemple.

Ces expressions superlatives peuvent sembler risquées au début d'une biographie. Puisse celle que nous allons tracer ne pas être trop indigne de son sujet et permettre au lecteur d'en juger par lui-même.

CHAPITRE PREMIER

LE MILIEU FAMILIAL

§ 1. *Jan Ligthart et sa mère.*

Jan Ligthart[1] naquit à Amsterdam, le 11 janvier 1859, de parents peu aisés, mais cultivés. D'après une tradition admise dans sa famille, il y aurait eu parmi ses ancêtres paternels un Juif converti, bourgmestre d'Amsterdam; il semble, en effet, qu'on puisse reconnaître les traces de cette origine sémitique dans la physionomie et peut-être aussi dans la mentalité de notre auteur.

Sa mère, fille d'un pasteur de village, était une femme très douce et en même temps très vaillante. Son fils la chérissait d'une affection presque passionnée. Il l'adorait et, devenu lui-même un grand éducateur, il considérait son éducation, dépourvue de tout système, mais inspirée du pur amour maternel, comme bien supérieure aux plus beaux systèmes des grands pédagogues. Ses *Souvenirs d'Enfance* sont pleins de traits caractéristiques à cet égard. Citons-en un parmi les plus pittoresques. (Il s'agit d'une punition qui lui fut infligée pour avoir fait l'école buissonnière avec des camarades pendant trois semaines.)

(91) Je dus renoncer ce soir-là à une invitation d'anniversaire chez un petit ami, me déshabiller et me coucher sans souper. Ce fut pour moi une peine grave, car je m'étais promis beaucoup

[1] La prononciation hollandaise du prénom *Jan* correspond à celle que Pierre Loti indique dans son *Pêcheur d'Islande* pour l'équivalent breton : « *Yann* »; quant au nom de famille *Ligthart*, sa prononciation correcte étant impossible aux étrangers, ceux-ci feront bien de s'en tenir à la bonne méthode française de prononcer à la française les noms étrangers. Ceux qu'intéressent les exercices de phonétique pourront essayer de prononcer le *i* comme dans le mot anglais *it* (un peu plus ouvert) et le *g* à peu près comme le *r* dans le mot français *carte*, en ayant soin de ne pas le « rouler ». Transcrit dans les signes conventionnels de la phonétique internationale le nom *Ligthart* se présente ainsi : lɪxthäxt.

de joie de cette petite fête. Mais personne ne la jugera trop sévère. Trois semaines d'école buissonnière et de mensonges, ce n'est pas une bagatelle. Pour cela, au fond, la privation d'un pareil plaisir n'est qu'une punition beaucoup trop clémente, quand même une invitation comme celle-là est pour un enfant un plaisir particulièrement grand.

Pendant quelques heures, j'étais resté couché sans broncher, pleurant de temps en temps des larmes de profonde repentance, ou plutôt de compassion sur moi-même et sur ma situation, lorsque Maman s'approcha de mon lit. De chaudes larmes remplirent mes yeux et coulèrent sur mes joues. Si seulement je n'avais pas été un si méchant garçon !

« Aimerais-tu encore aller un instant chez Pierre ? »

Je n'en pus croire mes oreilles. Aller à la fête, malgré tout ?

« Oh, Maman ! m'écriai-je.

— Alors, viens ! »

Le temps de sauter à bas du lit, de me laver, de mettre mes habits du dimanche et un col propre, que Maman m'apporta, de l'embrasser, une, deux, trois fois, et, à grands bonds, je descendis l'escalier et courus sur le quai plongé dans la nuit, vers le paradis fermé et perdu, mais qui venait de se rouvrir pour moi.

Ce n'est pas ici le lieu de parler des plaisirs de la fête; mais il faut que je dise un mot pour défendre ma mère contre le reproche de faiblesse que ne manquera pas de lui adresser la Pédagogie officielle, qui veut que l'éducateur soit intransigeant : une fois une punition infligée, il faut la maintenir coûte que coûte. C'est ce que la Pédagogie m'a toujours enseigné. Et cette fois-ci encore je l'entends désapprouver la manière d'agir de ma mère. Mais je veux lui dire un mot, à Elle, la Pédagogie, la Très Sage: C'est que ma propre expérience va droit à l'encontre de cette règle. Par ses généralisations, cette pédagogie compromet toute sa sagesse. Ma mère n'était pas intransigeante; dans un cas très grave elle avait infligé une peine très clémente, et de cette peine elle me dispensa pour une grande, pour la plus grande partie. Elle le fit sans doute par pure faiblesse [1], parce qu'elle ne pouvait souffrir que son méchant petit garçon restât privé de ce qui était pour lui un si grand plaisir. Elle ne pouvait être intransigeante. Par tendresse, elle fit passer la grâce avant la justice. Le résultat ? C'est que jusqu'à ce jour, dans mes pensées, je baise la

[1] « Est-ce faiblesse et mollesse ou bien sagesse pédagogique, qui connaît la valeur éducative du pardon comme celle de la punition ? » demande avec raison M. J.-H. Gunning (J. L. H. 201). Voir aussi la fin de cette citation. *(N. d. Tr.)*

main qui me rendit ainsi la liberté; qu'alors déjà, et durant toute ma vie, je ne craignais rien comme d'affliger Maman — quoique je le fisse souvent; que plus tard, j'étais prêt à tout sacrifier pour elle et que je l'ai adorée comme une sainte. Voilà le résultat de ses « inconséquences ».

Il est vrai que la Pédagogie oublie toujours une chose. Elle oublie la Force secrète, l'influence miraculeuse de la personnalité, la toute-puissance du cœur. La Pédagogie agit par des mesures. Elle répond toujours à la question des éducateurs désespérés : « Que faut-il faire ? » Et elle ne devrait répondre qu'à celle-ci : « Comment faut-il être ? » Faire ? Faire ?

Donnez à un ouvrier maladroit les outils les plus perfectionnés, ses résultats n'en seront pas moins piètres.

Soyez quelqu'un. Et de votre être émanera votre éducation. Alors vous pourrez guérir des malades le jour du Sabbat. Et vous vous moquerez du littéralisme des Pharisiens. J'étais un petit « grand pécheur », courbé par la repentance. Mais je fus relevé par la « Grâce ».

Pour compléter le portrait de la mère de Ligthart, nous donnons dans le paragraphe suivant la traduction d'un article qu'il a écrit en 1914 pour un recueil de monographies, sorte d'encyclopédie du féminisme [1].

§ 2. *La mère.*

(130) L'auteur commence par dire qu'il a devant lui le portrait d'une septuagénaire, talisman qui l'accompagne dans tous ses voyages, qui le réconforte et l'encourage. C'est le portrait de sa mère, morte il y a dix-neuf ans. Et il continue :

Qu'est-ce donc que cette influence mystérieuse qui persiste même par delà le tombeau ? C'est celle d'une mère qui n'a voulu être que cela, tout simplement. Des milliers et des millions de femmes ont la même tâche. Comment l'accomplissent-elles ?

L'une aime mieux entendre des concerts que le babil de ses enfants, lire dans un beau livre que dans leur cœur. Telle qui peut écouter tout un après-midi les histoires de ses amies, se fatigue aux récits de son enfant. Il y en a auxquelles la tâche de mère ne semble pas suffisante pour remplir une vie de femme, et qui préfèrent consacrer le meilleur de leur temps à du travail

[1] *De Vrouw, de Vrouwenbeweging en het Vrouwenvraagstuk.* Amsterdam, Société d'Editeurs « Elsevier », 1914-1918.

lucratif, artistique, scientifique ou social. La tâche maternelle est alors confiée en grande partie à des mercenaires et perd par là son influence discrète, mais forte et durable. Il ne faut pas s'attendre à ce que, dans des cas pareils, le portrait de Maman, une vingtaine d'années après sa mort, soit encore pour ses enfants une source de réconfort et d'encouragement. Maman ne vit plus après sa mort, parce que, mère, elle n'a jamais réellement *vécu*.

Car ce qui fait la mère, ce n'est pas de donner le jour à l'enfant, mais de se donner elle-même à lui, et de trouver son bonheur en ce qu'il se donne à elle.

Il n'y a pas de tableau plus émouvant que celui d'une mère allaitant son bébé, et je ne connais aucune image qui exprime d'une manière plus juste le rapport entre mère et enfant : comme la naissance fait « monter » le lait au sein maternel, elle éveille aussi dans son cœur une foule de sentiments qui n'ont attendu pour se manifester que les premiers cris de l'enfant, et qui vont rétablir spirituellement le lien corporel rompu.

Il y a des mères qui méprisent ces soins des premiers mois, qu'elles croient purement physiques. Plus tard, pensent-elles, lorsqu'il s'agira de développer la vie spirituelle, ce sera le moment d'intervenir. Erreur grande : celle qui lave Bébé, qui le change, le nourrit, en lui prodiguant ces soins « matériels » se donne à lui tout entière; par ses chansons, par toute sa manière d'être et de faire, celle-là établit entre elle et son enfant ce lien intime qui est comme un cordon ombilical invisible, par lequel la vie spirituelle de la mère afflue à l'âme du petit être humain. C'est donc dès la première année, dès les premières semaines, que commence la tâche maternelle.

Plus tard, quand Maman, entourée d'une bande d'enfants de tout âge, doit, gouvernement en miniature, exercer à la fois les pouvoirs législatif et exécutif, son rôle peut être comparé à celui du soleil; comme celui-ci, par sa fonction, prodigue lumière et chaleur, ainsi Maman, par sa seule présence, rayonne sur ce petit monde, sans paraître s'occuper continuellement de chacun.

Elle ne sermonne pas. Elle défend peu. Elle donne l'exemple de la bienveillance, de l'indulgence, du dévouement, de l'activité. Ainsi elle accorde cet instrument complexe [1] qu'est la famille, dont l'harmonie fait le bonheur de Papa et exerce son influence bienfaisante jusque sur les domestiques.

[1] L'auteur emploie un terme qui rappelle l'« instrument ou luth à 10 cordes » dont il est question dans les psaumes, mais en remplaçant le nombre de 10 par « beaucoup » *(veelsnarig* pour *tiensnarig)*. (N. d. Tr.)

Et l'on tiendrait pour inférieure la tâche d'une mère de famille ! Souvent accablante ? Oui, mais celle de l'homme, du commerçant, du ministre, du pasteur, ne l'est-elle jamais ? Encore a-t-elle sur tant d'hommes cet avantage de « gérer toujours ses propres affaires »; et des affaires combien intéressantes, captivantes ! Qui donc prétendrait que l'existence d'une mère est ennuyeuse et monotone ? Dans une famille de quatre enfants, n'y a-t-il pas une richesse et une variété de tempéraments suffisantes pour renouveler jour après jour l'intérêt de la tâche ?

Chaque enfant apporte sa propre mentalité; au sujet de chacun d'eux se posent de nouveaux problèmes, qui appellent des solutions toujours différentes. Comparez à cela le travail de bureau de mainte femme dans une situation prétendue «indépendante » : l'on ne trouvera guère, en dehors de la famille, un champ d'action qui réclame et développe à tel point les dons féminins de l'esprit et du cœur.

* * *

« Lorsque mes enfants grandiront, j'aurai plus de temps à moi. » C'est là l'espoir de mainte mère de famille. J'espère pour elle qu'elle se trompe. Car, si tout va bien, Maman ne sera pas moins indispensable à ses enfants grandissants que lorsqu'ils étaient petits. Et, chose curieuse, plus elle les aura élevés dans un esprit de liberté, plus ils se sentiront liés à elle : plus aussi ils auront besoin de ses conseils, de son approbation, de ses encouragements; ils ne jouiront de leur liberté qu'en ayant la certitude d'en user selon les désirs de Maman. Si ces désirs avaient été des ordres, on aurait regimbé !

Une jeune mère donnant le sein à son bébé, c'est un spectacle touchant. Non moins beau, celui d'une mère au milieu d'une bande d'enfants. Mais il y a une beauté particulière, captivante pour l'observateur avisé, bien que cachée pour les regards superficiels, dans les rapports entre une mère et ses enfants adolescents et adultes : tableau qui provoque un sourire et émeut en même temps. La mère se sent dépassée, physiquement et spirituellement, par cette jeunesse; la barbe pousse, les formes s'accusent; dans le monde, on est Mademoiselle et Monsieur; on est instruit, — oh ! combien plus instruit que Maman ! En mathématiques et en physique, ils planent, comme dans des avions, à des milliers de mètres au-dessus de sa tête et loin, loin au delà de son horizon, où elle se résigne à ne plus pouvoir les suivre. Ils ont leur opinion sur les plus récentes productions de la litté-

rature mondiale, qui ne sont plus du goût de Maman : ce en quoi elle est décidément « un peu vieux jeu ». Et les questions sociales, combien ils les connaissent mieux qu'elle !

Mais attendez que ces Dames et ces Messieurs se trouvent aux prises avec des difficultés réelles, demandant des solutions dont leur inexpérience ne peut porter la responsabilité ! Il est facile de raisonner, de juger, de condamner. Mais qu'il est difficile de vivre ! Et, lorsque les problèmes demandent une solution non pas au cerveau ou à l'imagination mais à l'action, c'est alors que Maman, l'indispensable Maman, doit venir au secours.

* * *

L'action qu'exerce une vraie mère n'est pas toujours appréciée comme elle le mérite : son influence est si peu palpable, elle se laisse si difficilement mesurer que ceux qui la subissent, dans leur égoïsme, ne s'en rendent pas compte. Mais une mère ne s'inquiète guère d'être appréciée; elle ne songe qu'à être mère selon l'impulsion de son instinct. Et c'est là le secret de son succès : on ne saurait être mère par principe ; on ne l'est que par nature.

Une des caractéristiques de la mère est le dévouement, l'abnégation; et ce mot renferme encore trop l'idée d'effort conscient : une mère ne connaît pas l'abnégation de soi, parce qu'elle n'a pas de « soi ». « Tout mon égoïsme, c'est vous » [1] ; pour elle-même, une mère n'existe pas; elle n'existe que pour ses enfants; pour elle, exister, c'est se donner.

Telle est la mère : elle n'a pas à se soucier de pédagogie; elle la produit comme son sein produit le lait, dont la source est ouverte par l'enfant lui-même.

Mais ceci à une condition : qu'elle soit réellement mère. Car il y a des mères « illégitimes » [2], beaucoup plus que d'enfants illégitimes. Celles-ci veulent vivre pour elles-mêmes et, intervertissant les rôles, exigent même que leurs enfants vivent pour elles. Mais ce ne sont pas des mères, ce ne sont que des productrices d'enfants.

La vraie mère entoure toujours ses enfants de ses soins, même après sa mort.

[1] Mot de Beets, écrivain hollandais. (N. d. Tr.)

[2] Jeu de mots qui perd de sa force en français, le terme hollandais pour enfant illégitime correspondant à l'allemand *unecht*, au sens général de « non véritable » et pouvant dans ce sens s'appliquer aux mères qui ne méritent pas ce nom. Ailleurs (V. O. II. 26), Ligthart dit que maint enfant est *exposé* (comme un enfant trouvé) dans sa propre famille. (N. d. Tr.)

Une très bonne amie me communiqua dans une lettre les déboires que lui avait causés, vu ses conditions de fortune, la recherche d'un appartement. « La semaine dernière, écrit-elle, j'étais au désespoir, lorsqu'une nuit, dans mes rêves, j'eus la vision de Maman qui me dit : Ne perds pas courage, chérie, tu en viendras à bout. Le lendemain, je trouvai ce qu'il me fallait. »

Je garantis l'authenticité de cette anecdote, car cette amie était ma sœur, et sa mère, la mienne. J'ai conservé cette lettre comme un éclatant témoignage de ce que peut une vraie mère et, si j'en publie ce passage, c'est afin de convaincre toutes les mères de la puissance singulière dont elles disposent et de les enflammer d'ardeur pour leur tâche magnifique et bénie.

§ 3. *Jan Ligthart et son père.*

Nous avons tenu à reproduire cet article en entier, non seulement pour les beautés qu'il contient, mais aussi pour montrer à quel point la personnalité de sa mère a inspiré la pensée pédagogique de Ligthart.

On pourrait peut-être en dire autant en ce qui concerne son père, mais en sens inverse.

Le père de Jan Ligthart était un épileptique, et c'est de lui qu'il paraît avoir hérité sa constitution débile. Il l'aimait, certes, mais non de cette affection presque excessive qu'il éprouvait pour sa mère. Si celle-ci a eu ses défauts, ce n'est pas par les *Souvenirs d'Enfance* de son fils que nous l'apprenons, tandis que les défauts et faiblesses du père de Ligthart y sont peints en couleurs assez vives. En voici un échantillon :

(101) Pendant mes jeux, il arrivait quelquefois que ma balle s'égarât dans le chéneau de notre toit. Sans aucune hésitation, j'allais la chercher. Bien entendu, sans en demander la permission. Jamais Papa ne m'aurait permis de grimper sur le toit. Heureusement que les garçons font quand même ce que la trop grande précaution des parents leur interdit. S'ils étaient vraiment obéissants, juste ciel ! comment deviendraient-ils jamais des hommes ?

Mais, heureusement, ils obéissent plus à leur instinct naturel qu'à leurs éducateurs; et c'est leur salut, sachez-le bien, braves pédagogues bien intentionnés, qui les forcez à se libérer de votre contrainte. Ils ne le font pas par méchanceté, mais parce que

la nature, plus sage que vous, leur a donné pour tâche de corriger les bêtises de votre pédagogie.

Mon père était loin de toujours comprendre cela. C'était vraiment le meilleur homme du monde, mais il était, en matière d'éducation, incroyablement conventionnel. Papa était un de ces pédagogues comme il y en a tant, qui interdisent tout, laissent tout passer, puis se fâchent et rouent de coups leurs garçons, tout en aimant beaucoup ces fripons. L'éducation est une chose qui dépasse leurs forces. Il se fit ainsi qu'un certain samedi après-midi, je reçus une raclée pour un beau fait d'auto-éducation.

Je reviens à mon récit : ma balle était tombée dans la gouttière. Je me mis aussitôt à sa recherche en grimpant par la lucarne avec l'habileté et l'assurance d'un chat. Fier de mon exploit, je redescendis; mais au lieu d'être accueilli par les applaudissements de mes camarades, je reçus de mon père une grêle de coups. Il me battit partout où il pouvait me toucher. La présence de voisins ne fit qu'encourager son ardeur pédagogique et la violence de ses coups. Car il s'agissait de prouver qu'il était un père sérieux, peu disposé à gâter ses enfants. Eh bien oui, comprendre les enfants s'appelle toujours les gâter, encore de nos jours, malgré les progrès de la pédagogie.

J'étais furieux ! Etre reçu ainsi quand on vient d'accomplir avec une parfaite maîtrise de soi un tel exploit d'acrobatie ! Les hommes parlent d'accepter un pareil châtiment d'un cœur reconnaissant. Reconnaissant ? Le mien était plein d'amertume, et il sentait jusque dans ses fibres les plus ténues que je n'avais pas mérité un tel traitement.

Ne blessez pas vos enfants, surtout pas en présence de tiers. Et nous autres maîtres d'école, gardons-nous de procédés semblables. Lorsque nous exposons un élève à l'hilarité générale parce qu'il a dit une bêtise, nous ignorons le plus souvent les efforts qu'il a faits pour répondre juste et les causes de son erreur. Alors laquelle des deux bêtises est la plus grande ?

Il me fallut toute mon indulgence pour pardonner à mon père. Lui qui pouvait ainsi sacrifier ses enfants à sa colère et à l'opinion du public de la rue, il n'était pas un « père », et pourtant le brave homme avait un cœur d'or. Une demi-heure plus tard, il avait lui-même honte de sa conduite; furtivement il essayait, par de petites attentions, de renouer les bons rapports. Et, peu à peu, je me rendais à ses avances. Je ne pouvais admettre que cet homme s'humiliât devant moi. Car c'est ce qu'il faisait par ses mouvements tournants. Sans pouvoir le formuler comme je

le fais à présent, je voyais très bien tout cela. Et je me suis toujours étonné que mon père ne préférât pas corriger l'erreur commise par un aveu chevaleresque, ou plaider la circonstance atténuante en invoquant son tempérament irascible. C'est pourtant si facile vis-à-vis d'un enfant, qui vous croit sur parole et se sent généreusement confus de votre accusation de vous-même. Mais mon père n'aurait jamais choisi un remède aussi efficace. Il était pédagogiquement trop borné pour cela. Car ils sont bornés, les pédagogues qui croient s'humilier en avouant ainsi la vérité, tandis que, en réalité, cela les élèverait énormément. Rien ne désarme mieux que la vérité.

On pourrait dire, pour parler avec les psychanalystes, que ce « complexus » paternel a fourni les éléments négatifs de la pédagogie de notre auteur; du moins pour une bonne partie.

(19) Quant aux rapports avec mon père, écrit-il, je me rappelle avoir vécu en opposition avec lui, aussi longtemps que je me suis trouvé sous sa direction. Mon père avait à lutter sans interruption avec son fils, chez qui il ne tolérait aucune individualité. Ce n'est que beaucoup plus tard que, de guerre lasse, il m'a lâché et que nous sommes devenus bons amis. Depuis lors, il a consenti à m'écouter quand j'étais d'un autre avis que lui, et parfois même à se rendre à mes arguments. Mais pourquoi n'avait-il pas changé de tactique plus tôt ? Pourquoi n'avait-il pas eu, dès le commencement, plus de confiance en l'enfant, issu de lui-même et de sa femme bien-aimée ? Pourquoi ne s'était-il fié qu'à sa propre force éducatrice, au lieu de compter aussi avec les forces de son enfant ? Pourquoi n'avait-il pas observé attentivement l'éclosion de cette individualité et conduit doucement son développement ?

Cette expérience personnelle de Jan Ligthart a certainement contribué à lui faire prendre position contre ce qu'il appelle la « pédagogie de l'autorité ». Il n'y a rien là qui le distingue de tant d'anarchistes pour cause de « complexus paternel ». Ce qu'il faut admirer chez lui, c'est non seulement la belle « sublimation » qui a fait de lui, selon l'expression heureuse d'une admiratrice auguste, [1] « l'ami et défenseur du cœur de l'enfant », mais encore l'harmonie bienfaisante de sa vie et de sa pensée. On ne trouve rien chez lui du déséquilibre qui caractérise trop souvent les

[1] S. M. la reine des Pays-Bas (v. p. 151).

amis excessifs de la liberté [1]. Deux petits traits caractéristiques cependant, qu'on retrouve fréquemment sous sa plume, peuvent être considérés nettement comme des coups de griffe de son subconscient dirigés contre la vieille *imago* paternelle négative. C'est d'abord le plaisir mal dissimulé avec lequel il dénigre les qualités pédagogiques des pères, les qualifiant volontiers de « pédagogues imbéciles » [2]. Il y a là décidément une généralisation un peu trop risquée ! D'autre part, son mépris pour « la Pédagogie » en général fait parfois tort aux efforts de ceux qui luttent et travaillent pour élaborer une science de l'éducation, alors que ses attaques ne sont méritées que par les adeptes bornés de certaines théories et pratiques traditionnelles.

Cependant, le père de Ligthart était un homme aux qualités intellectuelles et morales incontestables, d'une culture assez étendue, qui s'intéressait à une foule de questions et avait du goût pour la poésie. Aussi ne faut-il pas inférer du passage que nous venons de citer que Jan Ligthart n'ait éprouvé pour son père que des sentiments négatifs. Notre auteur a voulu écrire ses *Souvenirs d'Enfance* comme un apport à la pédologie (v. p. 132) mais, comme l'a très justement remarqué un critique spirituel [3] son livre est devenu « un magasin pédagogique à l'usage des pédologues ou un cinéma pédologique pour éducateurs ». Or les erreurs pédagogiques de son père ne sont pour lui qu'autant d'occasions de flageller l'autoritarisme des trop nombreux éducateurs de la manière forte. Pour être juste, il convient de dire que dans d'autres passages Jan Ligthart parle de son père avec des accents non équivoques d'affection filiale et qu'il nous le montre aussi comme une âme tendre, un cœur plein de bonté, un caractère intègre, d'une honnêteté à toute épreuve. Ce qui lui fit, malgré toutes ces qualités, commettre des fautes si graves dans l'éducation de ses enfants, c'était son manque de maîtrise de soi provenant sans doute de sa constitution épileptique.

Ce sont ces mêmes infériorités constitutionnelles, aggravées

[1] Voir plus loin notre analyse de sa brochure *De la Liberté et de la Discipline en Education* (p. 220 sqq).
[2] J. 95-98 et *passim*.
[3] M. J.-H. Gunning.

encore par une éducation insuffisante, qui causèrent l'échec de toutes ses entreprises, de sorte qu'il ne tarda pas à plonger sa famille dans la misère. Il s'était marié sans prévenir sa femme de son infirmité, non dans l'intention de la tromper, mais dans la fausse confiance que le mal passerait sans autre après son mariage. Orphelin dès son bas âge, et n'ayant été préparé pour aucune carrière, il avait reçu de ses tuteurs un commerce d'épicerie. Mais il ne connaissait point la branche : il fit faillite en moins de dix mois.

§ 4. *L'esprit du milieu familial.*

A ce moment commença, pour les parents de Jan Ligthart, la misère qui pesa sur eux pendant des années et qui ne devait s'atténuer que peu à peu, à mesure que grandirent les sept enfants qui allaient leur naître et dont Jan était l'avant-dernier.

Les *Souvenirs d'Enfance* contiennent de ces années de misère un récit émouvant, tel que Ligthart l'a entendu de la bouche de sa mère.

(117) Un soir d'été, le père avait promis à ses garçons d'aller avec eux à la pêche le lendemain. Ils s'étaient levés de très bonne heure et tout était prêt, lorsqu'on entendit un cri rauque et le bruit sourd d'un corps tombant.... Le père venait d'avoir une nouvelle crise d'épilepsie. La crise passée, le malade resta étendu sur son lit comme d'habitude, et n'eut plus d'autre besoin que le repos complet. Pour tenir les enfants tranquilles et pour épancher son propre cœur trop plein, la mère se mit à raconter à ses enfants, dans la pénombre de la cuisine, l'histoire de sa vie depuis son mariage....

Qui peut douter, demande l'auteur après avoir relaté ce qu'il se rappelle de ces récits, de la profonde influence éducative qu'eurent sur nous ces histoires que nous écoutions attentivement ? Moi, je sentais leur forte action sur mon âme; aucune éducation morale voulue n'aurait pu exercer une telle influence, et cela par des moyens que la pédagogie trouverait peut-être mal choisis. La vie de Maman, les expériences d'un adulte, les rapports et les mots étrangers à l'enfance, tout cela semble du matériel éducatif peu recommandable pour des gamins de onze et douze ans. Et néanmoins, l'impression en fut réellement salutaire et durable.

Je m'en explique bien la raison maintenant : nous étions mis en contact, dans des intentions de pur amour, avec la vie telle qu'elle est. Et, n'est-ce pas ? en face de tout ce qu'une technique impeccable a d'artificiel, quelle action merveilleuse que celle de la réalité naturelle, celle surtout d'un cœur maternel candide s'ouvrant à ses enfants sans déguisement ! Maman ne nous donnait pas des leçons préparées, elle nourrissait nos âmes de la vie même de son cœur....

Jamais nous n'avons entendu Maman se plaindre de son sort ; si douloureux que fussent ses souvenirs, elle ne les évoquait jamais sur un ton de lamentation. Et quand elle parlait de Papa, c'était avec une résignation affectueuse. « J'ai toujours eu le sentiment, disait-elle, que Dieu m'avait donné pour tâche de conduire cet homme à travers la vie. » Il était comme l'aîné de ses enfants. Personne — et certes les tentations n'ont pas manqué — n'a jamais pu l'induire à déserter son poste. Elle a accompli la tâche de sa vie avec une complète abnégation....

Souvent, au sujet de gens de bien, elle s'écriait du fond du cœur : « Ces gens ont mérité le ciel par ce qu'ils ont fait pour moi ! » Cette expression était un peu catholique, chère Maman, pour une fille de pasteur protestant. Nous ne reconnaissons pas le salut par les œuvres. Mais toi donc, qu'as-tu mérité pour ce que tu as fait pour ton mari et tes enfants ? « Ah, nous disais-tu souvent, si je vous racontais tout, vous pourriez en faire un livre. »

Non, mère chérie, pas de livre sur le livre de ta vie. Seulement, je me suis permis, dans ce chapitre, d'en copier quelques pages. Et je l'ai fait dans un but d'éducation. Car, grâce à toi, et malgré la pédagogie, je suis devenu une espèce de pédagogue.

Grâce à toi ! — Ta vie vibre dans la mienne. J'ai comme puisé dans ton sein l'aliment essentiel de toute ma vie spirituelle et morale : ne jamais défaillir, persévérer fidèlement, accepter le devoir qui nous est imposé, ne pas nous chercher nous-mêmes, mais nous dévouer.

Toi, tu nous as enseigné cette leçon :

« Accomplissez de tout votre cœur ce que Dieu vous a donné comme tâche dans la vie : Restez fidèles. »

Quel privilège, ô ma mère, que de pouvoir puiser dans ta sagesse cette leçon et la mettre, comme le dernier mot de ma pédagogie, sous les yeux de tous, dans l'espoir qu'elle pénétrera dans bien des cœurs.

« Restez fidèles ! ayez confiance ! »

Au fond, est-ce autre chose que du christianisme ?

CHAPITRE II

JAN LIGTHART ENFANT

(Extraits de ses *Souvenirs d'Enfance.*)

§ 1. *A l'école enfantine.*

Le petit Jan était un enfant sensible et affectueux, d'une imagination très vive, qui souffrait intensément des injustices et de l'incompréhension des adultes. Nous lui laissons de nouveau la parole pour décrire ses émotions d'enfant.

(89) J'allais à l'école enfantine. Je revois en pensée le chemin qui y conduisait. Une fois, ce chemin est devenu pour moi une *via dolorosa.* Non pas à cause de l'école, car d'elle je ne me rappelle rien de désagréable, mais....

Avant ma sixième année, je souffris pendant quelque temps d'accidents nocturnes. De cette époque j'ai gardé le souvenir d'un grand chagrin qui me troublait et me rendait craintif. Il n'y avait pas de confiance mutuelle entre les membres de ma famille et moi. Je me sentais seul, mais non comme un petit prince, égaré parmi les gens de la rue; bien plutôt comme un petit chien malade, qui se cache partout et à qui on donne des coups de pied pour le faire sortir des recoins où il se sent à l'abri. A l'heure qu'il est encore, je revois en pensée ce petit bambin avec sa chemise mouillée et j'entends les grands qui le rudoient : « Va-t-en, sale petit pisse-en-lit ! »

Comment a-t-on lutté contre ce mal ? Par des injures et des coups. On n'était pas plus éclairé que ça. Et j'étais accablé par la honte et par la peur continuelle des coups. Une certaine fois, on se décida à faire une chose terrible. Les injures n'ayant servi à rien, pas plus que les coups, on se proposa de m'infliger une punition exemplaire. On épingla sur mon dos une feuille de papier portant cette inscription en grands caractères : « Jan pisse-en-lit ». Ainsi stigmatisé, ma sœur m'accompagna à l'école

et c'est alors que ce chemin me devint une voie douloureuse. J'avais honte de faire une scène dans la rue. J'étais trop fier pour cela. Je sentais que mon infirmité ne regardait personne. Je marchai donc sans me débattre. Mais cette fois-là, j'ai appris ce que c'est que d'avoir le cœur « brisé ». Le mien le fut presque littéralement.

L'énurésie nocturne a passé. Comment, je ne m'en souviens pas. En tout cas avant ma sixième année. Par suite de cette forte émotion ? Je ne sais. Mais ce qui est certain, c'est que, dans mon âme, l'action de ce remède a détruit plus de choses qu'elle n'en a rétabli.

* * *

Certainement — je l'ai compris plus tard — toute cette humiliation en public ne fut qu'une comédie. Le papier n'a jamais été placé sur mon dos, lors même que je l'avais vu et senti. On avait seulement voulu me faire peur, dans de bonnes intentions, mais sans se rendre compte des dangers d'un tel procédé. Ce qui était bien pire encore, c'étaient les taquineries sans motif pédagogique et l'habitude qu'avaient mes frères aînés de me faire peur par pur amusement. On n'avait qu'à me dire d'une voix anxieuse : « Jan, regarde derrière toi ! » et je mourais de peur, comme si un revenant me suivait et voulait me saisir. C'était un plaisir que mes frères se réservaient généralement pour le soir, quand je venais dire bonne nuit. Ces angoisses ont obsédé mon imagination enfantine à tel point que même à l'âge de vingt ans, en rentrant le soir par un chemin solitaire, souvent je me retournais brusquement, pour m'assurer que personne ne me poursuivait. Et, souvent aussi, je n'osais regarder derrière moi, mais je me précipitais à la maison, tandis que je sentais la sueur froide couvrir ma peau. Et cela à vingt ans ! Voilà ce qu'avait produit la taquinerie prétendue innocente de quelques grands garçons. Certainement ils ne s'étaient pas rendu compte que leur mauvaise plaisanterie pût avoir des conséquences graves dans l'âme d'un enfant.

Il va sans dire que plus tard je n'ai jamais pu taquiner de petits enfants de cette façon et que j'ai lutté de toutes mes forces contre ce sport ignoble de tant d'adultes. Une conséquence salutaire d'un tel « traitement » est de nous apprendre à l'épargner à autrui. C'est ainsi que les expériences douloureuses nous servent à mieux comprendre, aider et sauver nos semblables.

* * *

Je quittai ma première école enfantine pour aller à celle de Mme S., une vieille dame aidée de ses deux filles Mlles Sophie et Dora. Mlle Dora avait les joues rondes et fraîches, mais elle louchait. Elle était douce. Peut-être un peu ignorante pour sa tâche, mais je sentais sa bonté simple et je la sens encore. Mémoire du cœur !

C'est à cette école que j'ai appris à lire. Comment ? Je ne sais. Certains pédagogues prétendent que les enfants ne doivent pas apprendre à lire avant neuf ans. Peut-être ont-ils raison. Moi, j'aimais tant ce « jeu » que je savais lire avant d'avoir six ans. Je remarque en passant que pour moi il s'agissait surtout de maîtriser ces hiéroglyphes, en somme le même amusement que de chercher la solution de devinettes : dévoiler l'inconnu.

Dans cette école, j'ai connu mon premier amour et ma plus amère déception. Celui-là ne concernait pas Mlle Sophie, bien entendu, mais une de mes camarades, la petite Elisabeth. Sur ma demande écrite — je savais donc écrire, mais j'ignore comment je me suis rendu maître de cet art, — elle consentit à être ma fiancée. D'où avais-je ce penchant à m'occuper si tôt de ces choses, et qui m'avait donné l'exemple d'écrire des lettres d'amour ? Je ne sais. Il y a plusieurs espèces de microbes dans l'air et tel enfant est plus facilement contaminé que tel autre. La chose n'a d'ailleurs pas eu d'autre conséquence ; le principal était que je pouvais m'en vanter vis-à-vis des autres garçons.

Cette liaison n'a pas duré, mais ce n'est pas là la déception dont je voulais parler. Celle-ci vint bien, cette fois, de Mlle Sophie et encore le jour même de son anniversaire. Je ne sais de quelle façon j'avais découvert qu'à cette occasion les élèves avaient l'habitude d'honorer leur maîtresse de cadeaux. C'était bien embarrassant pour moi, car les sous étaient rares chez nous. Depuis des jours j'avais regardé la devanture du petit magasin voisin et enfin mon choix s'était fixé sur un ravissant petit vase orné de fleurs. Le prix y était; il coûtait trois *cents* (6 centimes). Je devais connaître les chiffres, car sans cela je n'aurais jamais pu le savoir. Le prix était bien bas, mais pour moi il représentait un capital : trois *cents* étaient en effet pour ma main d'enfant un trésor inconnu. Pourtant j'ai su l'obtenir de Maman et avant d'aller à la grande fête, j'achetai mon cadeau et l'admirai en le caressant de mes mains et de mes regards, tout le long du chemin de l'école.

Mais en arrivant jusque tout près de Mlle Sophie, j'eus honte. Je vis là les autres enfants avec de grands paquets et déjà les cadeaux déballés me consternèrent. Que de belles choses ! Mon pauvre petit vase n'était rien à côté de cela. Il avait perdu pour

moi tout son éclat. Et en rougissant de honte — je le sens encore — je tendis l'humble hommage à Mlle Sophie. Elle l'accepta, me remercia et le posa. Je revois tout. Mais mon bonheur et ma fierté étaient brisés. Je me sauvai à la maison en courant, je suppliai Maman de me donner encore trois *cents*, pour acheter un second petit vase, afin que mon offrande pût rivaliser en une petite mesure avec les grands cadeaux des autres élèves.

Ma mère ne put résister à mes instances. Je ne la lâchai pas. (Se rend-on bien compte de la puissance des forces affectives qui travaillent l'âme d'un enfant, lorsqu'on dit qu'il « fait la scie » ?) J'eus vite fait d'acheter mon vase et de me précipiter à l'école.

Mlle Sophie ne s'était pas aperçue de mon absence, tant elle avait été occupée à recevoir des paquets et à les déballer. Hors d'haleine je lui remis mon second petit trésor et je la regardai pour voir si, cette fois au moins, elle était satisfaite. C'est alors qu'elle me dit : « Tu aurais pu garder cette camelote » et elle le posa avec un air de dédain.

Ça, je l'ai éprouvé presque aussi douloureusement que la pancarte honteuse sur mon dos. Je fus profondément offensé, c'était comme si je perdais toute énergie. Lentement, la tête basse, je m'acheminai vers la salle où l'on célébrait la fête. Je ne me rappelle plus rien du plaisir que j'ai peut-être éprouvé. A cette terrible dépression mes souvenirs s'arrêtent. Il faut être juste et dire que je ne sais si j'ai rendu d'une manière exacte les paroles de Mlle Sophie. Peut-être que ses paroles furent moins dures. Mais la chose, je la garantis. Son mépris était sincère. Je l'ai senti trop douloureusement. Et ce sentiment m'est toujours resté.

Depuis ce moment, je déteste les cadeaux de fête. J'ai toujours évité d'en recevoir et, quand j'étais obligé d'en offrir, je dépensais de préférence le double de ce que m'imposaient les usages.

§ 2. *A l'école primaire.*

(90) Je n'ai pas le moindre souvenir d'avoir, un jour, quitté l'école enfantine pour aller à la « Grande Ecole ».

Et pourtant, ce fait doit avoir eu lieu.

Ensuite, à cette « Grande Ecole », je dois m'être exercé à lire, à écrire et à faire les choses prescrites par la loi; à connaître, à bénir ou à exécrer des maîtres, jour après jour, pendant quatre ou cinq années. Ce n'est pourtant pas peu de chose. N'est-il pas

singulier que, maintenant, j'en sois réduit à recourir à un raisonnement pour me convaincre que j'ai bien réellement vécu de la vie scolaire de ma sixième à ma dixième ou onzième année ? C'est donc que moi je vivais en dehors de ce monde scolaire, et que l'école vivait en dehors de moi. Mon cœur était en dehors de la classe, en dehors des livres d'études, en dehors du tableau des leçons. Et le cœur de cette école était en dehors de l'âme enfantine. Ces deux forces ne se cherchaient pas. Elles étaient absolument étrangères l'une à l'autre.

Quelques rares souvenirs seulement m'en sont restés; mais ils ne concernent pas l'enseignement, qui était pourtant la raison pour laquelle je fréquentais l'école; ils ne datent que de la dernière année et ne se rattachent qu'à deux personnes, à un maître que je ne veux pas nommer, bien que je me rappelle parfaitement son nom, et à M. Kuyper, le chef d'école, dont je bénis la mémoire.

Je vois M. K. comme une figure délicate, de grandeur moyenne, coiffée d'une casquette de soie. Son visage était doux, pâle; ses yeux bleu clair, sa démarche tranquille. J'éprouvais pour lui une sorte de tendresse, comme si j'avais voulu me battre pour lui. Ce sentiment se rattachait à sa seule présence, car je ne me souviens pas qu'il m'ait jamais fait de bien personnellement. Je n'avais aucune raison de lui vouer une reconnaissance particulière. Mais tout son être me remplissait d'affection et de gratitude.

Chaque matin, il faisait la prière devant toute l'école réunie. Debout derrière un harmonium, il ôtait sa casquette et priait d'une voix tranquille, qui planait sur toutes ces têtes d'enfants et descendait dans leurs petits cœurs comme une pluie de printemps, douce et réconfortante. Je ne me rappelle pas une seule parole, mais j'ai gardé le souvenir de la paisible émotion, et aussi, ici et là, celui d'une larme de repentir, humectant ma joue comme une bonne résolution, trop vite évaporée, hélas. Après la prière, la fine silhouette disparaissait derrière l'harmonium. Invisible, elle nous parlait par les accords d'un petit prélude, puis par ceux du chant sacré entonné par toute l'école.

C'étaient des moments délicieux. Mais ce qui suivait n'était pas un prolongement de cette prière et de ce chant, ni leur suite logique dans la vie scolaire; ce qui suivait n'était pas — oh, quelle chose horrible de devoir le dire ! — l'expression du Saint-Esprit et de la grâce divine si ardemment implorés. Ce qui suivait, c'était un drame affreux de souffrances enfantines.

Notre instituteur, la seconde figure dont je me souviens,

était, je ne dis pas : sévère, ou ponctuel, ou exigeant — il était dur. Si encore il eût été dur comme l'acier ou la pierre, il aurait pu faire jaillir des étincelles ; mais il était dur comme un morceau de cuir desséché. Ce n'est pas par hasard qu'il ne portait sa montre ni à une chaîne de métal, ni à un fin cordon de soie, comme le font les natures fortes ou tendres. (Un homme révèle sa vanité et son âme dans sa chaîne de montre!) La sienne se composait de trois petites courroies entrelacées, une tresse de cuir, dure et sèche et coriace. Surtout coriace. L'acier et la pierre peuvent non seulement donner des étincelles, mais aussi se casser. Ils risquent dans la lutte leur propre existence. Mais la dureté qui est en même temps coriace.... c'est le fouet de Legree, l'argousin bien connu de la *Case de l'Oncle Tom* !

Maître Cuir — pour l'appeler ainsi — n'avait pas de cœur. Il y avait dans notre classe un garçon dont le père, épicier, s'appelait C.-C.-C. M...., comme on pouvait le lire à la devanture de son magasin. Or, quand le petit M. devait se présenter devant la classe pour expier quelque peccadille, maître Cuir saisissait la gentille petite mèche de cheveux qui ornait son crâne de gamin, pour secouer celui-ci à la cadence de sa voix grinçante : « Dis, toi, C.-C.-C.-C.-C.-C.-C.-C.-C. M. veux-tu.... » etc. A chaque C, la petite tête était secouée, en haut, en bas.

Nous autres, nous contemplions ce spectacle avec une haine muette. Ah ! comme nous haïssions et maudissions ce rustre, ce vilain bourreau d'enfants. Nous l'aurions volontiers piétiné, réduit en bouillie. Mais il était là, inattaquable, dans son droit de maître, et nous, muets, rigides, les petites mains jointes sur les bords de nos pupitres, les dos droits, une classe plongée dans un silence de mort, abandonnée impuissante à un policier sans cœur et sans conscience. C'est ainsi que la prière était exaucée; c'est ainsi que la bénédiction divine implorée descendait dans nos petits cœurs d'enfants, si réceptifs.

Mais une bonne fois, il trouva à qui parler. Il y avait dans notre classe deux petits frères. L'un d'eux dut venir devant la classe pour désigner sur la carte quelques points, qui nous étaient, à nous tous, parfaitement indifférents. Ce gamin se trompa, — du moins, c'est ce que je déduis maintenant de l'averse de claques que reçut sa pauvre tête. Habitués à cela, nous assistions à l'exécution d'un air hébété ou en faisant le poing dans nos poches, en attendant que la grêle eût cessé et en tremblant de peur à l'idée que notre tour viendrait.... lorsque tout à coup retentit un cri sauvage, comme un rugissement de fauve. Du fond de la classe, un garçon s'élance à travers les bancs et, en

poussant des hurlements incohérents, il se jette sur le maître. C'est le frère aîné de l'enfant châtié.

Ah ! quelle ne fut pas notre exaltation à cette éruption de fureur. Nous nous levâmes de nos bancs et, oubliant les conséquences de notre intervention, nous nous livrâmes à des acclamations frénétiques. Fou de colère, le garçon battit le maître de coups aveugles partout où il pouvait l'atteindre, et arracha son petit frère aux griffes de son bourreau.

Un instant d'un silence de mort, puis des sanglots passionnés et des cris de reproche de l'aîné, puis....

Je ne sais ce qui s'ensuivit. Si le gamin a été puni, chassé, s'il a dû faire des excuses, je ne sais. Tout le reste s'est effacé. Mais ce qui est resté vivant, c'est ce seul moment où éclata l'amour fraternel, cette unique explosion devant la classe, que mon esprit a photographiée en un instantané ineffaçable. Et vivant est resté aussi le sentiment de sublime admiration. Encore à l'heure qu'il est, j'ai l'impression d'avoir été témoin de quelque chose de très rare parmi les hommes : l'impulsion généreuse de sauver. Ce garçon fut un héros. Par cette action impétueuse, il nous a.... *élevés.*

§ 3. *Gavroche.*

Pauvreté, souffrance, couleurs sombres : ce n'est pourtant pas tout ce que Ligthart nous raconte de son enfance, ni tout ce dont il se souvient, en sa qualité d'éducateur, pour en tirer des leçons de pédagogie. Bien au contraire; s'il a un don tout à fait remarquable pour décrire les *Kindertränen*, les souffrances de l'âme enfantine, si rarement comprises des adultes, il sait, avec un art non moins merveilleux, faire revivre les joies de cet âge, qui est celui du bonheur par excellence. Ce bonheur, l'enfant sait le trouver en lui-même et dans les choses les plus simples de son milieu; il sait adapter tout ce qui l'entoure à ses besoins et à ses aspirations; il anime par son imagination les objets les plus triviaux qu'il rencontre et les fait servir aux buts les plus invraisemblables, mais toujours conformes à ses besoins physiques ou spirituels; bref, il transforme en un paradis sa misère même.

Or, notre pédagogue a été Gavroche. Un Gavroche hors ligne. Cela semble contradictoire ? Ce l'est si peu que, comme il l'a dit lui-même (voir p. 44), sans Jan Ligthart Gavroche, nous n'au-

rions peut-être jamais eu de Jan Ligthart éducateur. Car, parmi les enfants des différents milieux sociaux, Gavroche est un privilégié. Où en trouve-t-on qui aient au même point la faculté de s'éduquer eux-mêmes, c'est-à-dire de vivre leur petite vie, suivant leurs propres tendances, sans que les adultes soi-disant avisés viennent à tout bout de champ entraver l'exercice et le développement de leurs aptitudes ? (voir p. 11, 26, 202).

Laissons donc Ligthart nous raconter lui-même les délices de sa vie dans les rues, à travers les vieux quartiers d'Amsterdam, nous faire participer à ses combats, à ses vagabondages, à ses polissonneries. Il y consacre (sans compter les petites aventures qu'il narre presque à chaque page du livre) un cinquième de ses *Souvenirs d'Enfance,* sous ces titres : « Entre l'école et la maison », « Gavroche », « Encore Gavroche » et « Toujours Gavroche ». Malgré les difficultés considérables que le style de ces chapitres présente pour l'adaptation française, nous avons tenté d'en traduire quelques pages.

(93) Nous battre, c'était l'art dans lequel nous excellions : à l'école, avec le maître; dans la rue, avec toute la société organisée et, surtout, avec les gamins des autres écoles. La Place du Marché était notre champ de bataille.

Et plus loin :

Il y a un seul camarade d'école dont je me rappelle nom et prénom : c'est Henri B. Pourquoi lui ? Parce que c'était le meilleur élève ? Non; parce qu'il savait si bien se battre. Je le vois encore, sur la Place du Marché, monté sur un char de foin, d'où il bombardait l'ennemi des projectiles que nous lui fournissions.

Nous portions des sabres de bois, pointus, en vrais officiers. Quelquefois nous faisions une charge. L'ennemi prenait la fuite, sous notre élan irrésistible. Mais quelques braves ne pouvaient supporter une telle honte. Ils s'arrêtaient, le glaive au poing, en le brandissant avec une fureur aveugle. Leurs camarades pourchassés se ressaisissaient. Le courage de quelques-uns n'est-il pas la force de tous ? Et lorsque la leur, exaltée, les faisait passer de la défensive à l'offensive, la fortune se retournait contre nous, et c'était aux nôtres, à la grande masse du moins, de battre en retraite, jusqu'à ce que nos héros à nous se décidassent à risquer leur vie.

Ces batailles avaient deux traits caractéristiques, que je vois maintenant ressortir avec netteté. L'un, c'est que nous étions parfaitement sérieux et, en même temps, de parfaits comédiens.

C'était sérieux. Nous nous sentions en guerre, toute la journée. De l'ennemi, nous ne pensions que du mal. C'étaient des « gueux », ou bien des « fats », suivant qu'ils fréquentaient une école plus pauvre ou plus riche. Nous hâblions nos exploits, nous méprisions leur lâcheté. Quant aux origines de la guerre, la plupart les ignoraient, se contentant des bruits qui couraient sur telle ou telle « canaillerie » ou sur l'arrogance exorbitante de l'ennemi. La masse n'avait cure de *casus belli*. Le seul bruit de la guerre la faisait s'ameuter, brandir bâtons et courroies, courir après l'ennemi.

Et pourtant, c'était pure comédie. Nous nous gardions bien de frapper dangereusement. Un coup de sabre contre les jambes, tout au plus contre le tronc, oui; mais jamais contre la tête, ni de coups de pied ou de poing dans le ventre ou dans la région du cœur. Nous eussions méprisé ceux qui auraient commis de pareilles ignominies, fussent-ils des nôtres. (Je suppose que notre loi de garçons tenait ce caractère moral non de l'école, mais des héros magnanimes de nos romans !)

Nos combats inquiétaient quelquefois les adultes. Soucis superflus ! Ce n'était que parade, bluff, fanfaronnade. Occasion de courir, de brailler, de brandir, de lancer. Et la guerre finissait par mourir de mort naturelle. Je n'en sais aucune qui ait commencé par une déclaration de guerre ou se soit terminée par un traité de paix. Elles éclataient et s'apaisaient, comme les tempêtes de l'atmosphère.

L'autre caractéristique que je vois bien maintenant, à distance, c'est le rôle des « meneurs ». Toute la bande de quarante, cinquante garçons ou davantage s'agitait autour de quelques-uns. Sur leur signal, les autres suivaient. Leur défaillance déterminait les autres à s'esquiver. Les moutons ne sont pas les seuls à suivre un sonnailler; ce phénomène se retrouve chez tous les animaux grégaires. Or, l'homme en est un. Visez les « meneurs » : en eux, vous tenez la bande !

* * *

Pire, dans ses manifestations, que notre instinct combatif, était notre vandalisme; en voici un échantillon :

Nous avions découvert que les montants des fenêtres portaient quelquefois de petits trous. Ils servaient, je crois, — on ne nous

donnait pas encore de leçons de choses à cette époque-là ! — pour y passer des chevilles destinées à tenir les contrevents fermés.

De petits trous pareils se trouvaient à la vitrine d'un magasin de porcelaine et de verrerie. En y passant une baguette, on pouvait toucher et faire tomber quelque petit objet se trouvant à proximité, sur un des rayons de l'étalage.

C'est ce que nous faisions, tout en admirant d'un air innocent la marchandise étalée, jusqu'à ce que l'apparition du vendeur, accouru au bruit de la dégringolade, nous fît décamper.

Un jour que nous étions occupés à ce noble travail, la porte de la chambre se trouvant au fond du magasin s'ouvrit brusquement et nous vîmes un homme en manches de chemise s'avancer furieusement. Nous, de prendre nos jambes à notre cou ! Un homme en manches de chemise qui court après vous dans la rue, c'est pire qu'un agent de police : il n'y va pas par quatre chemins ! Aussi la peur nous donne-t-elle des ailes.

Voilà la première rue transversale ! Nous prenons le contour au vol, et nous nous trouvons au milieu d'une bande de chiens qui se battent. Ceux-ci oublient aussitôt leurs différends, pour se lancer à notre poursuite. Mes camarades continuent leur course, tout en se défendant à coups de pieds.

Mais moi, j'avais une vraie phobie des chiens. Lorsque je les vis, une peur bleue m'arrêta. Or l'homme en manches de chemise allait me rejoindre. Que faire, entre ces deux dangers ? Je me trouvais devant une pâtisserie; en un clin d'œil, je fus plongé en une contemplation profonde de l'étalage. Je pourrais encore le décrire en détail. Tout à coup une voix derrière moi :

« Tu en es aussi, salaud !

— De quoi, Monsieur ? »

Je restai dans mon rôle, si bien que l'homme n'osa pas me toucher et que, mes camarades ayant disparu, il se retira en grommelant des jurons. Sur quoi, je continuai mon chemin, comme si de rien n'était, les mains dans les poches, comme un rentier, qui est sûr de son affaire et domine parfaitement son entourage.

En voilà de la présence d'esprit, ou plutôt de l'instinct de conservation ! J'en fus surpris moi-même. Mon astuce n'était pas voulue, mais produite par une réaction automatique à la situation où je me trouvais, tout comme certaine mauvaise odeur chez le putois.

Lorsque je rejoignis mes amis, ils en étaient déjà aux gasconnades : l'un d'eux était monté sur le dos d'un des chiens, le saisissant par les oreilles, pour s'en servir comme d'un cheval. Et nous avions l'air de le croire. C'étaient de ces exploits-là que nous

accomplissions, en fait ou en imagination, et nous admirions indifféremment les uns et les autres.

Tel le mien. Je fus le héros de la soirée. Ah ! comme je m'étais bien payé la tête de ce « type » ! Et personne de nous ne se souciait du dommage que nous lui avions causé, ni ne comprenait l'indignation du bonhomme en constatant notre vandalisme inouï. Loin de nous l'idée de nous mettre dans sa peau ! « Ah comme tu as f.... ce verre en bas ! Comme ce type courait après nous, avec sa caboche nue ! Dommage que ces chiens ne lui aient pas mordu les pattes ! » C'était là toute notre compassion !

Voici encore un échantillon :

(102) La rue ! Terrain de notre auto-éducation ! C'est là que se développaient nos forces, physiques et spirituelles, parce qu'elles y étaient libres de toute entrave.

Phénomène curieux : une sale petite rue de traverse, un bout de quai longeant un canal toujours puant étaient pour nous un paradis plein de délices. Mais ces délices, c'est notre cœur de garçon lui-même qui les y apportait. Nous ne voyions ni ne sentions la saleté, car notre imagination revêtait tout de son propre éclat.

Tenez ! Le « Perron d'Or ». Trois marches et un petit palier en pierre, avec une barrière de fer, comme il y en a devant les anciennes maisons de notre capitale. Tous ces perrons, nous les annexions à notre territoire, la rue. Ce n'était pas pour le plus grand plaisir des propriétaires, mais la plupart s'y résignaient.

L'un d'eux cependant ne pouvait en prendre son parti. Dès qu'il nous flairait sur son perron, il ouvrait brusquement la porte de sa maison, armé d'une canne pour nous chasser. Ce danger même conférait au « Perron d'Or » son nom et son attrait particulier.

C'était un jeu à part.

« On va au Perron d'Or ! — Qui ose y monter ?

— Moi ! — moi ! — tous veulent être de la partie.

— Gare ! J'vois le type ! Il se cache; il te guette !

— Laisse-le guetter ! »

En deux sauts, on enjambe les trois marches et on se trouve sur le palier; on saisit la barrière et se glisse par-dessous : te revoilà sur le pavé, le danger est passé, les camarades t'acclament ! Quelle victoire !

Un deuxième téméraire s'y risque — un troisième. L'instinct de Gavroche lui fait choisir le bon moment.... Mais le danger s'accroît et, avec lui, le charme.... J'y vais !

« V'là le type ! ! »

Je me trouve justement sur le palier. Rebrousser chemin ? Jamais ! C'eût été une honte éternelle. Je saisis la barrière pour me glisser par-dessous, mais pas assez bas.... Un choc terrible de mes dents contre le fer. — Je risque de m'évanouir, mais je cours à toutes jambes pour rejoindre mes camarades et échapper à la canne du « type » !

Je fus sauf, mais une dent cassée rappelle encore aujourd'hui au maître d'école et au conférencier, parlant de graves questions pédagogiques, ses exploits de Gavroche. C'est ainsi qu'on paie les péchés de sa jeunesse !

« La leçon t'aura suffi », me dira un pédagogue ?

Quelle naïveté, mon brave collègue ! Nous continuâmes d'agacer ce « type », plus que jamais ! Il s'agissait de venger ma dent : Le « type » la paierait ! Le « Perron d'Or » resta un point d'attraction. A-t-on jamais vu les pieds gelés et les ours blancs effrayer les explorateurs du Pôle Nord ? Non, Monsieur le pédagogue et honoré collègue, les jurons et les cannes n'inspireront jamais à Gavroche l'horreur des « Perrons d'Or ».

Alors quoi ?

Que le lecteur veuille bien patienter un peu pour avoir la réponse à cette question. Dans ses *Souvenirs d'Enfance*, Ligthart la donne ici-même, mais elle nous mènerait trop loin de notre sujet. On la trouvera plus loin (p. 212 sqq.).

A ceux qui jugeraient trop sévèrement les gamineries de sa jeunesse, Ligthart fait sentir que la faute de ces excès incombait pour une grande part au régime auquel lui et ses camarades étaient soumis pendant la journée. Nous avons déjà vu ce que ces petites natures vives et actives devaient souffrir sous la direction d'un « Maître Cuir ». Aussi n'obéissaient-elles qu'à une loi naturelle en se rattrapant pendant leurs heures de liberté. Leur en voudrait-on du fait que l'excès d'oppression endurée les ait fait abuser parfois de cette liberté ?

(92a) Le chemin entre l'école et la maison, s'écrie Ligthart, était plein de tentations pour des garçons fatigués et énervés comme nous l'étions après cinq heures de classes. Le matin, tandis que nous devions nous rendre au bâtiment haï, chaque arbre nous invitait à prendre le chemin de l'école buissonnière. C'était comme si chaque oiseau nous disait : « Tu vas du mauvais côté. Ne va

pas t'enfermer dans cette boîte moisie. Va suivre les sentiers, parcourir les champs et voir l'espace ! » Je peux si bien comprendre le vagabond qui ne demande qu'à rôder à travers la campagne. Et, au fond, je crois que j'ai manqué ma vocation de vagabond. C'est peut-être pour cela que je suis devenu chef d'école « ambulant »[1]. Ces deux carrières se ressemblent un peu, n'est-ce pas ?

Aussi Ligthart a-t-il raconté avec délice l'histoire de ses quinze jours d'école buissonnière. Ce récit précède celui déjà cité par nous (p. 4), de la punition qui lui fut infligée pour ce méfait. Dans le texte que nous citons ici, Ligthart continue :

(92b) Mais l'après-midi, en rentrant : point d'arbre qui nous attirât, si ce n'est pour grimper dessus, point d'oiseau qui nous appelât, si ce n'est pour lui lancer des pierres. L'après-midi, il n'y avait rien en nous des rôdeurs amoureux de la nature. Toute sentimentalité et tout amour pour la verdure s'étaient épaissis comme de la mélasse en hiver. L'après-midi, nous sentions le diable en nous, grâce aux cinq heures de leçons, conformes à l'esprit de la loi qui parlait d'« élever la jeunesse pour toutes les vertus chrétiennes et sociales ».

Messieurs les politiciens dans leurs salles d'assemblées et dans leurs journaux s'occupaient beaucoup à discuter sur ces « vertus chrétiennes et sociales ». Et les maîtres d'école pas moins. Qu'étaient-elles donc, ces « vertus chrétiennes et sociales » ? Par quoi se distinguaient-elles ? On s'en moquait. On en faisait un jeu dialectique, on les employait comme tremplin politique, comme c'était le sort de choses bien plus sacrées encore. Et en attendant, on laissait dépérir la vie morale de la jeunesse sous un régime de discipline sévère et d'études sèches, qui la privait de toute sève nutritive. Il eût été préférable qu'on s'occupât sérieusement de ces « vertus chrétiennes et sociales ». En ce qui me concerne, les instituteurs auraient pu s'abstenir de tant chercher la différence subtile entre ces deux catégories de vertus, s'ils les avaient seulement cultivées en les exerçant. Un peu de vrai christianisme dans notre école « chrétienne » aurait fait le plus grand bien. De ce christianisme qui dit : « Laissez venir à moi les petits enfants et ne les empêchez pas. » Mais nous — on nous empêchait : « Ils nous avaient bien invités par leurs paroles, mais ils nous ont empêchés par leur vie. »

[1] **Pour comprendre cette allusion, voir note p. 73. (Trad.)**

§ 4. *Une âme d'enfant sensible.*

La franchise avec laquelle Ligthart avoue ses espiègleries ne doit d'ailleurs pas nous tromper sur les côtés doux et aimables de son caractère. Ceux qui l'ont connu dans sa jeunesse ont témoigné qu'il était un enfant extrêmement doux et facile [1], une joie pour ses parents, ne leur causant de soucis que par l'état toujours précaire de sa santé [2]. Du reste, ses propres *Souvenirs d'Enfance* contiennent bien des traits qui nous le font voir comme un enfant serviable, sensible, dont le cœur était tout grand ouvert aux émotions généreuses. En voici quelques exemples :

(94) De l'école de M. K. deux souvenirs encore me sont restés. Ils sont tous deux en rapport avec la maison du chef d'école.

Une fois j'ai dû avoir fait quelque chose de particulièrement méchant. Quoi ? je ne me le rappelle pas. Mais la retenue habituelle n'était manifestement pas une punition assez grave. Je dus suivre M. K. dans sa propre maison, qui communiquait avec l'école.

Nous montâmes un escalier; j'allais devant et lui me suivait. Comme c'était imposant ! Quel silence ! Et le fait d'être seul avec le chef, dans sa maison à lui !

Nous arrivâmes au corridor du premier étage avec ses murs plâtrés de blanc. Il y avait un tapis au milieu.

C'est là que je dus me mettre dans un coin. M. K. entra dans une chambre.

Je restai là, absolument tranquille, jouissant du calme et de la paix de cette maison. Tout était si propre et si bien arrangé. Je sentais une atmosphère de douceur autour de moi; j'étais heureux, parfaitement heureux. Et cela sous le coup de la punition la plus sévère !

Mais ce bien-être ne dura pas. M. K. avait un petit chien. Je l'entendis aboyer. Ma tranquillité s'évanouit. J'avais peur des chiens et je redoutais le moment où celui-ci sortirait d'une chambre.

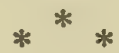
Cela ne manqua pas. Une porte s'ouvrit et le petit aboyeur se jeta tout de suite sur mes jambes. Dans ma terreur, je me pressai contre le mur et je me mis à crier. Je tâchai d'éviter les dents, mais ces canailles en veulent toujours aux garçons poltrons. Ce sont des bêtes ignobles, presque aussi ignobles que Gavroche.

[1] J. L. H. 4.
[2] P. V. 28.

Heureusement j'entendis une voix douce qui appelait le petit chien. C'était la jeune femme du chef d'école. Elle s'avança vers moi et, voyant mes yeux pleins de larmes, elle me parla gentiment. Elle me demanda si j'avais été tellement sot. Je la regardai. Il y avait sans doute quelque chose de suppliant dans mon regard. Elle mit sa main sur ma tête et me caressa. Rentrant dans la chambre, elle me fit une beurrée et me l'apporta....

Chers maîtres d'école de notre pays qui lisez ceci, et vous aussi, pères de famille, écoutez bien. Je ne me rappelle absolument rien de la sottise qui m'avait attiré cette grave punition; rien non plus de la sautée que j'ai certainement reçue cette fois-là. Je ne me souviens de rien dans toute l'histoire. Mais ce qui m'est resté, c'est le corridor avec son atmosphère de calme, le petit chien et surtout, la voix harmonieuse et la douce main féminine qui m'avait caressé. Je sens encore le soulagement, l'émotion, la reconnaissance que j'éprouvai à cette apparition. C'est là qu'on a travaillé de façon vraiment chrétienne à ma formation morale. Et cela sans catéchisme, en quelques instants seulement.

Pour une fois, je vous en prie, croyez-moi. A cet âge, nous étions si peu conscients de la gravité de nos méfaits que nous nous en glorifiions. Nous nous moquions des punitions et lorsqu'elles étaient un peu extraordinaires, elles avaient même un certain charme pour nous. Mais notre cœur endurci se fondait à la chaleur d'une parole douce et nous nous sentions bénis et sanctifiés par la caresse d'une main tendre.



Rendons-nous encore une fois à la maison du chef d'école. Mais cette fois, nous resterons dehors. Il est entre huit heures et demie et neuf heures. La porte de l'école est ouverte. En arrivant de tous les côtés, les enfants s'arrêtent un instant devant la maison du chef pour regarder le billet fixé sur la porte. « Le malade a eu une nuit agitée. Son état est le même. » Ils le lisent tous, passent doucement devant la maison et entrent tranquillement dans leurs classes. M. K. est malade. On ne doit pas sonner. Une ombre noire s'étend sur l'école. Il ne nous vient plus à l'idée de faire des sottises. Nous avons conclu un armistice avec le maître. Ce billet sur la porte du malade nous décide à être obéissants et le maître, à être raisonnable. Pendant un certain temps il n'est plus un barbare.

Les nouvelles sur la porte deviennent de plus en plus graves.

Enfin nous lisons : « Décédé pendant la nuit ». Les stores sont baissés. Il n'y a pas de classes. Nous rentrons chez nous. Mais cette fois nous ne jouissons point de notre congé.

En pensée je revois cet homme aimable, priant de sa voix douce. Je l'entends jouer de l'harmonium. Je pense à sa chère femme. Comme elle doit être triste ! Je repense au petit chien. Et maintenant, quarante ans plus tard, je me dis : Si seulement cette chère femme vivait encore. Et qu'elle pût lire ceci. Alors elle saurait, ce qu'elle n'a probablement jamais su, que ce méchant petit gamin, là-haut dans le corridor — elle ne se rappelle plus ce garçon ? — que ce petit gamin garde d'elle et de son mari un souvenir béni, durant toute sa vie.

Après la mort de M. K., moi aussi je quittai son école. J'ai un vague soupçon que c'était à cause de l'écolage en retard; mais je n'en suis pas sûr. En tout cas, j'étais content de partir.

* * *

Plus loin, Ligthart écrit ses souvenirs concernant la maladie d'une sœur cadette, qui avait failli mourir de la petite vérole :

(95) Quel miracle, ma petite sœur guérit ! Quelle joie inexprimable pour toute la famille ! D'abord ce souci, cette angoisse, cette douleur intense — et maintenant cette joie. Voilà des événements importants dans un ménage. Mais ils se sont passés sans me toucher, d'abord l'angoisse, puis la joie, car je ne me rappelle plus rien de tout cela, — tant je vivais de ma propre petite vie.

Et ne serait-ce pas le cas de la plupart des enfants ? Ils s'émeuvent davantage des tristes aventures dans la fiction que des chagrins dans leur propre famille. Je me rappelle très exactement l'enfant malade dans son lit et tout ce que j'ai vu alors. Pourquoi pas aussi les émotions par lesquelles la famille passait à ce moment-là ? Probablement parce que ces sentiments étaient en dehors de ma sphère. Et cela correspond tout à fait à l'expérience que je fais si souvent. Des enfants de huit et neuf ans viennent me raconter, comme un fait intéressant, la mort d'un père ou d'un petit frère. Pas trace d'émotion. Et cela non seulement chez des gamins « brutaux », mais aussi chez les fillettes « douces et sensibles ». C'est un fait que les événements poignants, douloureux et, pour eux-mêmes, fatals, — à part les exceptions — semblent ne pas être sentis par eux. [1]

[1] C'est pourquoi Ligthart préconisait l'éducation morale — à l'école comme dans la famille — par le moyen de lectures et de récits propres à émouvoir et à

Ce qui m'allait droit au cœur, c'était quand, plus tard, les garçons de la rue injuriaient ma sœur en l'appelant « grêlée ». Si moi-même, dans un accès de colère, je pouvais me permettre cette liberté, chez d'autres garçons je ne la tolérais pas. En moins de rien, je leur sautais dessus et je les rossais. C'est extraordinaire comme un garçon indigné et courageux est fort, lors même qu'il est faible. Alors je me sentais comme une lionne [1] qui défend ses lionceaux. Mais une telle force ne se produit que quand on défend une noble cause. Du reste, pas un garçon ne souffrirait qu'on injuriât son père ou sa mère. « De moi tu peux dire ce que tu veux, mais ne touche pas à mon père ! » Même le plus grand coquin, le fils le plus désobéissant ne tolérait pas qu'on insultât son père. C'était son honneur, son plus grand honneur qui était en jeu. Et dire qu'en ce temps-là il y avait encore des instituteurs — comment est-ce possible ? — qui ne craignaient pas d'offenser un garçon dans ses parents ! Même on m'a assuré qu'il en existe encore. C'est à peine croyable.

* * *

Et encore :

(96) Des commissions, j'en ai fait par centaines, car, après tous les péchés confessés et encore à confesser, il faut bien aussi que je vous avoue une vertu : une grande disposition à rendre service. Bien des fois, il est vrai, je grognais de devoir interrompre mon jeu, mais jamais ma mère ou ma sœur ne faisaient en vain appel à mon aide. N'est-ce pas étrange ? A l'école j'étais certainement connu comme un gamin impertinent, et à la maison — il ne m'était pas possible de refuser quelque chose à ma mère ou à ma sœur.

« Jan, veux-tu vite aller chez....

— Oh ! est-ce de nouveau moi qui dois aller ?

— Mais je te prie d'aller vite, car Maman attend. »

Et me voilà déjà parti. Je me rappelle bien que j'étais très obéissant et plus tard on me l'a assuré souvent. On pouvait tout obtenir de moi. A un appel gracieux à ma bonne volonté, je ne pouvais résister. Autrement cet appel ne m'eût laissé ni trêve ni repos. J'étais obligé — non par une contrainte extérieure, mais par une inéluctable nécessité intérieure. Ma mère et ma sœur le

enthousiasmer la jeunesse par des sujets à leur portée et des situations présentant pour eux un intérêt immédiat, dans une atmosphère d'intimité et de recueillement, crée exprès ou par les circonstances. (v, p. 14, 27, 40, 256, 274) N. d. Tr.

[1] Remarquez l'image féminine, caractéristique pour Ligthart, v. p. 10 sq. (N. d. Tr.).

savaient et agissaient en conséquence. Elles savaient prier de telle manière que je n'avais pas le cœur de refuser. Quant à mon instituteur, il cultivait l'opposition — il vous rendait désobéissant.

Enfin, nous citons le passage suivant, aussi bien pour illustrer le côté doux et sensible du caractère du petit Ligthart que parce que nous en aurons besoin plus tard (voir p. 197).

(110) (Au temps où les parents Ligthart avaient encore leur commerce d'épicerie, ils avaient un garçon de magasin du nom de Chrétien. Lorsque le moment vint où ils furent incapables de lui payer son salaire, il refusa de les quitter, préférant travailler pour eux sans gages.)

Un pareil dévouement, continue Ligthart, ne se rencontre que chez les natures simples et parmi les pauvres. Tant il est vrai qu'un pauvre entre facilement dans le royaume des cieux ! Notre Chrétien, en tout cas, aurait pu y entrer tout droit. Il était honnête, fidèle, aimable, et il nous aimait tous. Il connaissait tous les secrets de notre commerce, était au courant de tous nos soucis pécuniaires et ne quitta pas le navire en détresse. Je ne sais s'il allait régulièrement à l'église. Mais je crois que le bon Dieu aurait bien voulu de lui tel qu'il était, âme pure, pleine d'amour, bonne nature désintéressée.

Il refusa donc de nous quitter. Je ne sais combien de temps il est resté encore : La dernière fois que je l'aperçois dans ma mémoire, ce n'est pas au magasin, mais chez lui, dans son lit. Je vois ses cheveux roussâtres sur l'oreiller blanc, le visage livide, plus pâle encore que d'habitude, mais les mêmes chers yeux doux, souriants. Je suis venu pour lui dire un dernier adieu, car Chrétien est malade; il va mourir. J'ai senti en ce moment-là que je l'aimais beaucoup, d'un amour plein de reconnaissance et de vénération, à la pensée de tout ce qu'il avait fait pour mes parents.

Il est mort. Mais mon amour pour lui est resté vivant.

§ 5. *Un petit ermite.*

Voici enfin un dernier fragment des *Souvenirs d'Enfance*, qui nous montre Jan Ligthart comme un enfant méditatif, cherchant la solitude et y cultivant — sans le savoir — cette vie intérieure si intense qui le caractérisera plus tard.

(99) Un enfant se contente de si peu de chose. C'est ce que m'ont appris ma bibliothèque et ma chambre à moi.

Cette petite chambre — mais où la chercher dans notre mai-

son où nous couchions les cinq garçons à la cuisine? Eh bien, elle était dans cette même cuisine et on l'appelait la «lanterne»[1]. C'est aujourd'hui seulement, donc presque une génération après, que je me rends compte pourquoi on l'appelait ainsi. C'était une petite «lanterne», horizontale bien entendu, car sans cela je n'aurais pu m'y faufiler et y trouver un coin tranquille.

Au magasin, derrière le comptoir, se trouvait un petit escalier de quatre marches qui conduisait à la chambre. Entre les marches de cet escalier il y avait de l'espace. En s'agenouillant derrière le comptoir, on pouvait regarder à travers ces marches et alors l'on voyait une vitre, placée verticalement. Derrière cette vitre se trouvait l'espace baptisé «lanterne». Il servait à donner un peu de lumière à la cuisine qui se trouvait sous la chambre. On peut se figurer qu'il n'y faisait pas grand jour. Le peu de lumière derrière le comptoir devait se frayer un passage entre les marches de l'escalier, avant d'arriver à ma «lanterne». Pourtant, très rarement, un rayon de soleil y pénétrait. C'est extraordinaire comme les rayons de soleil savent trouver les coins les plus reculés !

L'entrée de mon sanctuaire était à la cuisine. Depuis là il me fallait d'abord grimper sur une caisse et ensuite je me hissais dans ma «lanterne». Une fois arrivé, je m'y sentais à l'abri, car personne n'y venait.

C'était comme une petite chambre avec plancher, plafond et trois murs, dont un en verre. Je pense que les dimensions étaient à peu près d'un mètre en longueur, largeur et hauteur. On saurait à peine se figurer une habitation plus modeste. Et pourtant j'y ai passé les moments les plus heureux de mon enfance, même des journées entières, pendant les vacances. J'y avais tous mes trésors bien arrangés et je guignais à travers la vitre les jambes coupées de mon père, quand il allait et venait derrière le comptoir. C'était bien malheureux quand ma mère ou ma sœur servaient au magasin, car leurs jupes jetaient de grandes ombres dans ma demeure. Mais quelle chance, lorsqu'un jour d'été ensoleillé, les clients tardaient à venir. On s'en plaignait en haut dans la chambre, sans se douter que le petit habitant de la «lanterne» jubilait. Les enfants et les adultes ont souvent des intérêts contradictoires.

* * *

En fait de trésors, j'avais surtout des petites feuilles volantes de l'école du dimanche. Elles étaient d'espèces différentes; je les

[1] Le mot hollandais, *kokertje*, diminutif de *koker* (allemand *Köcher*, français litt. carquois) rappelle l'habitation de la serpule (hollandais *kokerjuffer*).

numérotais et les inscrivais dans mon catalogue; je les classais, suivant leur grandeur, grosseur, et suivant l'espèce du papier, luisant ou mat.

Je ne les lisais jamais, mais le triage était mon occupation favorite. C'est ainsi que ces brochures évangéliques ont contribué à mon éducation, non par leur contenu ni conformément à l'intention de leurs pieux auteurs, mais en me procurant du matériel pour cultiver en moi le sens de l'ordre et en me préservant ainsi de l'oisiveté, qui est « l'oreiller de Satan ».

Ne vous imaginez pas que ces imprimés me fussent indifférents. Bien au contraire, un enfant, comme un sauvage, ne sent-il pas sa dignité personnelle augmenter avec chaque cadeau qu'on lui fait, si petite qu'en soit la valeur intrinsèque ? Ils faisaient ma richesse, mais c'était une richesse d'avare, car je jouissais de la possession et non de l'usage.

Un souvenir encore me revient en pensant à ces brochures. J'étais invité chez un ami, pour célébrer son jour de naissance. — On se rappelle ce soir de la punition suspendue par ma mère (v. p. 4). — Je ne voulais pas y aller sans offrir un cadeau de fête et comme Maman ne pouvait me donner de l'argent pour en acheter un, je dus me décider à puiser dans mes propres trésors. Je pris le plus gros tas de ma collection de brochures pour l'offrir à mon ami. Mais je sentais que c'était trop peu. Donc encore un paquet, — et encore un. Pour finir, je pris toute la collection et je courus à la fête. C'était un sacrifice pour moi de donner tout cela, mais je n'ai jamais appris que ma générosité ait été appréciée à sa juste valeur.

Plus tard, en y repensant, j'ai rougi de honte de m'être ainsi rendu ridicule en donnant ce cadeau. Je me disais : qu'est-ce que mon ami et sa famille en auront pensé ? Et je me suis souvent demandé si ma mère a eu raison d'exposer ainsi ma naïveté à une critique railleuse, même si je ne l'ai jamais entendue. Son excuse était — car vous le savez, parents, que vos enfants vous accusent et vous excusent ? — son excuse était qu'elle avait beaucoup de soucis et que certainement, à ce moment-là, elle n'a pas eu le temps de m'acheter quelque chose. Mais pourtant.... vous autres parents, qui n'avez pas de ces excuses, n'abusez pas de la naïveté de vos enfants. Plus tard, ils vous en feront des reproches. Et ils auront raison. Traitez les animaux avec douceur et vos enfants avec sérieux [1].

[1] Allusion à une pancarte affichée un peu partout en Hollande par la société protectrice des animaux : « Traitez les animaux avec douceur. Epargnez les oiseaux. » (N. d. Tr.)

Peut-être mon ami Pierre a-t-il bien des fois raconté à ses enfants et à d'autres l'histoire des brochures évangéliques et se sont-ils amusés, à mes dépens, de ma naïveté ou de mon avarice, ou comment faut-il l'appeler ? Evidemment Pierre a vu, pendant toute sa vie, la chose sous un jour et moi sous un autre, qui était bien différent. Pensez-y : chaque fois que vous jugez des personnes ou leurs actions, vous ne voyez que votre côté de la vérité.

* * *

Probablement qu'en lisant ceci, bien des personnes ont pris en pitié ce pauvre petit qui devait se distraire en jouant dans une petite cage, peu éclairée et mal aérée, envahie par les odeurs de la cuisine qui ne pouvaient s'en échapper. Grand merci pour leur compassion, mais elle est superflue; ce petit garçon se sentait parfaitement heureux dans sa cage. C'était un refuge pour lui. Quand le monde des adultes lui devenait trop bruyant, trop agité, il se retirait dans sa demeure solitaire et là, — loin des humains, libre dans sa solitude, — il pouvait éprouver une jouissance parfaite. Et pourtant, il n'y possédait que ses brochures, quelques revues, un livre et des jouets très simples.

Quand, plus tard, il lisait dans la Bible : « L'Eternel est ma haute retraite » [1], ça le faisait toujours penser à sa « lanterne »: telles devaient être la paix et la sécurité que l'âme trouve auprès de son Dieu. Je crois que non seulement pour les adultes, mais aussi pour les enfants, une telle retraite est nécessaire. Oui, les psalmistes le savaient bien.

Mais il faut que je dise encore quelque chose. En général, la façon dont on prend en pitié les enfants pauvres est bien exagérée. Il est évident que ces petits doivent être nourris, habillés, chauffés et logés. Cela va sans dire. Mais ne vous imaginez pas qu'ils souffrent tellement d'un peu de froid et de faim. Pendant mon enfance, j'ai connu bien des privations et cela durant des années. Et cependant je me rappelle parfaitement que je n'avais pas de peine à m'y faire. Non, les misères de mon enfance ne venaient pas du manque de nourriture et de chaleur, mais bien plutôt du manque d'amour. Non pas que j'eusse à m'en plaindre le moins du monde à la maison. Mais lorsque, comme enfant, j'ai connu la vraie douleur, elle a toujours été occasionnée par la dureté d'âme de mes instituteurs, d'adultes défiants et de camarades sans cœur.

[1] Ps. XVIII, 3.

J'insiste sur ce point, parce que je crois que les pires maux ne sont pas occasionnés par les privations matérielles. On réconforte mieux un enfant en tâchant de le comprendre avec une bienveillance véritable et une grande confiance, qu'en le pourvoyant de choses matérielles.

Voyez ma « lanterne ». Comme elle peut attester la modestie des besoins de l'enfant ! Il n'y avait pas même de la place pour deux, tant elle était petite. Un enfant pouvait y être assis, la tête baissée ou bien à demi couché. Ma vue s'étendait aux tonneaux de savon et de mélasse sous le comptoir. Et pourtant j'y étais heureux, pourtant une paix parfaite y régnait. C'était parce que la haine, la dureté et l'envie ne pouvaient m'y atteindre et que la société des hommes, toujours prête à détruire la tranquillité d'esprit, ne pouvait y empoisonner mon atmosphère. Qu'étaient, à côté de tout cela, les mauvaises odeurs de cuisine ?

La première chose dont un enfant a besoin, c'est une atmosphère pure pour son âme. Peu importe le reste. Mais combien rares sont les adultes qui savent créer une telle atmosphère ! Bénie soit alors la solitude de ma « lanterne ».

§ 6. *Gavroche et les pédagogues.*

S'étonnera-t-on encore qu'un homme qui a été tellement et si absolument enfant, dans le sens le plus plein du mot, et qui, ayant passé la cinquantaine, fut capable de revivre cette enfance d'une manière si intense, si concrète, si vraie, — s'étonnera-t-on qu'un tel homme ait été un grand pédagogue ? Car, au fond, être un vrai éducateur, est-ce autre chose que de rester enfant ? Ou plutôt, d'être capable, à tout moment de sa carrière, de revivre sa propre jeunesse d'une manière si concrète qu'on puisse être enfant avec les enfants, spontanément, sans effort volontaire, vivre de leur vie, penser comme eux, et sentir leurs besoins comme si on les éprouvait soi-même ?

Si, sur la foi de son propre témoignage, nous pouvons attribuer la formation pédagogique de Ligthart pour une bonne part à sa vie de Gavroche, cette influence n'est pourtant pas la seule qui ait contribué à sa préparation dans ce domaine. Ses *Souvenirs d'Enfance* nous font voir encore deux influences personnelles qui ont agi puissamment sur son imagination. L'une, négative, fut celle de « Maître Cuir ». Elle lui inspira à tout jamais l'hor-

reur de la discipline de fer, de l'enseignement aride, du pédantisme froid, sans vie, sans enthousiasme.

Heureusement que Ligthart a connu le contre-pied exact de cet exemple-là en celui d'un autre instituteur. Ce ne fut pas M. K., dont Ligthart parle dans une de nos citations. Celui-ci était certainement un homme doux et aimable, mais son influence personnelle était nulle : preuve en est qu'il tolérait dans son école des pratiques comme celles de « Maître Cuir ». Mais nous avons vuq ue Ligthart a quitté l'école de M. K. après la mort de celui-ci. C'est à l'âge de dix ans qu'il entra à sa seconde école primaire, une école particulière confessionnelle (« mômière », comme on disait).

Ligthart n'a pas eu à se plaindre de ces « mômiers ». Les chapitres de ses *Souvenirs d'Enfance* consacrés à cette école [1] sont écrits avec une chaleur bienfaisante, qui se communique involontairement au lecteur. Si « Maître Cuir » avait inspiré au petit Ligthart une haine féroce, son nouvel instituteur sut attirer sur lui toute la richesse de son affectivité enfantine et devint ainsi l'*imago* inspiratrice de sa vie. Et cela par le moyen de toutes petites particularités inconscientes : Ligthart ne nous révèle aucune « grande » qualité de ce maître adoré, mais il raconte avec délice les petits traits qui faisaient le charme de sa personnalité. Voici par exemple comment le petit Jan fut reçu par lui à son entrée à l'école :

(112) « Comment t'appelles-tu ?
— Gérard-Jan.
— Quels beaux noms ! » dit-il, et je rayonnais.

Pour un enfant, le nom qu'il porte n'est pas une chose indifférente. Notre nouveau maître nous gagna d'emblée en appréciant nos prénoms ; nous, gamins de dix et douze ans, déjà endurcis par les injures.

Sans que la discipline fût beaucoup plus clémente dans cette école-là que dans celle qu'il venait de quitter, — la verge et les rudoiements y étaient à peine moins usités, — l'esprit qui y

[1] J. 164-187 *De tweede lagere school, Goede school* et 248-263 *Ik word kweekeling.*

régnait opéra dans Jan Ligthart une transformation radicale : il devint un élève « modèle », d'une application prodigieuse.

(113) C'est dans cette école, écrit-il, que j'ai appris à travailler, et à travailler avec plaisir. J'entrais dans une classe qui était déjà assez avancée en français [1]. Il fallut donc rattraper mes camarades. Un samedi à midi, on me donna un recueil de petites histoires à traduire. J'y travaillai tout le reste de la journée, toute celle du dimanche et les premières heures du lundi matin. Je vois encore les grands yeux de mon instituteur, lorsque je lui remis un cahier et demi de traductions : j'avais fini le recueil. Je fus considéré comme un miracle d'application. Mais je n'en avais aucune conscience; je n'avais senti que la joie du travail. D'où cette transformation si subite et si radicale ? Elle tenait peut-être à l'influence d'un seul maître.

Instituteurs qui lisez ceci, pensez-y, lorsque votre tâche vous pèse parfois et que vous risquez de perdre courage. Peut-être y aura-t-il un garçon, ne fût-ce qu'un seul, dans votre classe, qui vous bénira plus tard, comme je le fais pour mon maître, aujourd'hui encore.

Cette application lui valut un prix. Il nous raconte son émotion à l'heure de la distribution :

(114) Je reçus mon prix. Moment inoubliable. En silence, je regagnai ma place. La cérémonie fut close par une prière. Si je l'ai écoutée ? Je crois que mon émotion était trop grande. Mais ce qui vibrait en moi, n'était-ce pas aussi des actions de grâces ?

Ecole bénie ! Elle m'a appris à travailler, à aimer l'école et les maîtres, à connaître l'émotion de la reconnaissance, de la véritable, cette école « mômière » !

Le français rattrapé, le petit Ligthart se jeta sur le calcul, dévorant un recueil après l'autre. (Les «classes mobiles» n'étaient pas encore inventées, mais on s'arrangeait à cette époque-là à faire avancer un élève retardé et à faire prendre les devants à ceux que leurs dons ou leurs goûts y poussaient.) Ligthart se

[1] A cette époque-là et jusque tout récemment, le français figurait au programme de toute école hollandaise, même populaire, qui se respectait. Le prestige du français était encore tel dans notre pays que tout enfant tant soit peu intelligent devait en apprendre au moins quelques bribes, si lamentables fussent-elles. (N. d. Tr.)

rappelle les titres de ces recueils, qui ont pourtant disparu depuis longtemps, et il fait cette remarque :

(115) Cela ne prouve-t-il pas que la mémoire réside dans le cœur et que le travail scolaire, s'il veut porter des fruits, doit s'emparer du cœur de l'enfant ?

Le secret, dans le cas cité, n'était ni dans la matière d'enseignement, ni dans la méthode, mais dans la personnalité du maître, qui, par un attrait indéfinissable, fascinait ses élèves et conférait son charme à tout ce qui concernait sa personne et son enseignement. Ligthart le dit plus loin :

(118) Quelle récompense et quel stimulant n'y avait-il pas dans la joie manifeste avec laquelle il corrigeait les deux faces d'une ardoise pleine de devoirs ! Avec quelle grâce ingénue ne traçait-il pas ses *B* en travers de nos solutions, pour indiquer qu'elles étaient bonnes. Cela avait l'air d'une fête pour lui-même, quand sa main, tenant avec élégance le crayon d'ardoise, munissait de son sceau solution après solution, pendant que nous le suivions, les yeux pleins d'attente, jubilant à chaque *B* gracieux, baissant les regards à chaque raie — gracieuse quand même — à travers une solution fautive.

Ligthart continue :

(116) On se serait trompé en déduisant de cette passion pour le calcul que je devais devenir un mathématicien. Ce n'était pas par prédilection ni par aptitude spéciale que je me jetais sur ces chiffres. Réciter des vers, lire d'une voix harmonieuse, savourer la musique de la langue — c'était là ma vraie prédilection. En me promenant seul, je récitais des vers, souvent des psaumes et des cantiques. Il me semblait que ma voix devait caresser les voyelles sonores et faire onduler le rythme mélodieux des vers. Je m'emballais promptement pour un maître qui savait bien lire à haute voix et involontairement j'imitais les charmes particuliers de sa diction.

Il y avait aussi des cours du soir, dont l'intimité redoublait l'influence bienfaisante subie pendant la journée. On y faisait un culte en français, qui impressionnait vivement l'âme sensible

du petit Ligthart. L'auteur cite de mémoire un cantique qu'il avait appris ainsi :

Amen ! Amen !
Purifie, sanctifie,
Renouvelle
Tout en nous, Sauveur fidèle !

Ce n'est pas par hasard que ces paroles furent les premières à lui venir à l'esprit : elles correspondaient exactement aux aspirations les plus profondes de son âme.

CHAPITRE III

ASPIRANT[1] ET INSTITUTEUR

§ 1. *Un maître d'école de douze ans.*

Comment ce gamin des rues est-il devenu maître d'école ? Par vocation ? Oui, et non. Non, car il avoue lui-même que c'eût

[1] Hollandais : *kweekeling* (= allemand : *Zögling*, mais au sens plus étroit, le mot hollandais n'étant employé que pour désigner un élève-instituteur ou un élève-missionnaire). Nous avons le plus souvent préféré traduire ce terme par « aspirant » plutôt que par « stagiaire », pour éviter qu'on l'assimile à la fonction de stagiaire telle qu'elle existe dans d'autres organisations scolaires. A l'époque dont Ligthart parle ici, la préparation des instituteurs pouvait se faire par trois voies. La meilleure était celle des Ecoles Normales, fondées par l'Etat, en nombre assez restreint encore, il est vrai. L'enseignement dans ces écoles comprend quatre années d'études. Elles se distinguent des « Cours normaux » sur les points suivants : installées dans des bâtiments *ad hoc*, elles sont au bénéfice d'un corps enseignant spécial, d'écoles d'application annexes, d'un horaire normal et d'un matériel abondant, en sorte qu'à côté de la préparation des examens, elles peuvent se vouer à une véritable éducation de leurs élèves. Ceux-ci jouissent de la gratuité des livres et du matériel scolaires et même, si leurs parents habitent en dehors de la commune où est située l'école, d'une subvention pour leur logement et leur pension.

Nous avons mentionné l'institution des « Cours Normaux ». Ce sont des cours donnés dans les locaux des écoles primaires par une équipe de maîtres, le plus souvent d'instituteurs en chef, qui donnent cet enseignement, comme un gagne-pain accessoire, à côté de leur tâche journalière. Pour leur formation pratique, les élèves de ces cours peuvent pendant la journée travailler comme stagiaires dans les classes des écoles primaires. Ce fut à ces cours que Jan Ligthart déploya pendant une dizaine d'années son activité si appréciée de professeur de langue et de littérature hollandaises (v. p. 93).

La troisième voie était celle que Ligthart suivit d'abord lui-même, en travaillant dans une école comme « aspirant » tout en préparant ses examens sous la seule direction de son propre chef d'école. On pourrait appeler cette voie celle de la « préparation privée ». C'était la voie la plus ancienne. Avant que la préparation des instituteurs fût organisée, il était naturel qu'un chef d'école engageât un élève bien doué, arrivé au terme de son instruction primaire, pour l'occuper d'abord à différentes petites besognes, et pour en faire peu à peu un collaborateur utile, formé sous sa direction par la pratique et par des leçons privées. La loi qui était en vigueur à l'époque dont nous parlons encourageait les chefs d'école dans cette direction en leur allouant une gratification pour chaque candidat préparé avec succès au diplôme d'instituteur.

Le brevet une fois obtenu, le jeune instituteur était loin d'avoir atteint le terme de ses études et examens, car il s'agissait maintenant d'améliorer sa situation financière et ses chances de promotion en obtenant des diplômes spéciaux (langues modernes et autres branches facultatives, comme le dessin, la gymnastique, etc.) et celui d'instituteur en chef. En effet, chacun de ces diplômes pou-

été sa dernière pensée. Tout au plus avait-il rêvé d'une carrière de pasteur; mais la pauvreté de ses parents ne lui permettait pas de faire des études. Ses deux frères aînés étaient menuisiers, mais le petit Jan était trop chétif pour ce travail. On songeait à lui faire apprendre le métier de tapissier, lorsque la pauvreté elle-même vint résoudre le problème d'une manière tout à fait inattendue.

Jan Ligthart avait douze ans et allait terminer sa dernière année scolaire, lorsque ses parents se trouvèrent incapables de payer son écolage pendant des semaines et même des mois. Déjà on menaçait de le renvoyer; mais son chef d'école, un homme bienveillant, trouva une solution : si Jan voulait s'engager comme stagiaire, il serait tenu quitte de sa dette, il recevrait gratuitement l'instruction nécessaire pour son brevet d'instituteur et gagnerait encore cinq florins par trimestre [1].

Ce fut non seulement, pour les parents de Ligthart, une aubaine au point de vue pécuniaire, mais pour lui-même une manière toute providentielle de choisir une profession. Car à peine vit-il la carrière ouverte, qu'il fut pris d'enthousiasme pour elle. C'était la personne de son instituteur adoré qui avait fait naître en lui ce grand amour pour la tâche de maître d'école; en sorte que l'expédient qu'on venait de trouver lui parut comme la réalisation d'un bonheur complet. Ce sentiment ne devait plus le quitter durant toute sa vie et lui fit toujours considérer sa profession comme un privilège [2]. Voici en quels termes Ligthart décrit lui-même ses études comme aspirant :

(119) C'est donc à l'âge de douze ans que j'ai donné mes premiè-

vait valoir à son possesseur, selon les conditions locales, une augmentation de traitement variant de 50 à 200 fl. par année environ. Quant au poste de chef d'école, il n'était obtenu le plus souvent qu'à la suite d'examens-concours, auxquels participaient fréquemment des dizaines de candidats pour une place vacante. On se préparait donc à ces concours par de nouvelles études, visant surtout à la connaissance des méthodes d'enseignement. Les conférences des maîtres étaient souvent consacrées en partie aux études : on s'y exerçait à resoudre des problèmes, on y faisait des concours de calligraphie etc., sans négliger pour cela le culte des deux dieux nationaux : la longue pipe de Gouda et le vieux *Schiedam*.

[1] J. 248 : *Ik word kweekeling.*
[2] J. 251.

res leçons.... Au fond, nous « jouions à l'aspirant », et ce jeu consistait surtout à commander et à interdire. Il paraît que ce sont les premiers signes d'autorité. On le remarqué chez tous les enfants : quand ils jouent à l'instituteur, à la maman, au soldat, ils s'exercent aussitôt à entraver la liberté de leurs subordonnés. On peut observer la même chose chez de jeunes pères et mères, comme chez les jeunes instituteurs et les jeunes chefs. Dominés par une peur secrète que l'autorité ne leur échappe, étant étrangers à la jeunesse et n'ayant pas confiance en elle, ils la ligotent le plus vite et le plus fortement possible. C'est ainsi qu'ils croient en rester maîtres, pour pouvoir jongler avec elle comme avec un poupon emmailloté.

Même dans le domaine politique et, pis encore, dans celui de la religion, ceux qui sont revêtus d'autorité conçoivent leur tâche de cette façon. Ils prescrivent des programmes, imposent des systèmes et enserrent la vie exubérante dans les cadres morts de l'organisation, suivant en cela le militarisme comme leur modèle et cherchant l'uniformité comme leur idéal. Organiser veut dire pour eux : recruter, réglementer, discipliner, former des bataillons, des régiments, des armées. Pour eux, « éduquer » est synonyme de « faire la loi ». C'est ainsi que, moi aussi, j'ai débuté comme aspirant. Il y en a plus d'un qui en reste là, qui meurt comme caporal, même s'il porte le nom de général. Ils restent les hommes de la discipline et de la contrainte. Ce qui m'a gardé de cela et m'en gardera toujours — vous ne le devinerez jamais ! — c'est Gavroche. Lui, le pirate, le coquin vagabond, il survit toujours en moi. Lui, épris de liberté, autant que désireux d'en laisser à d'autres, il me préserve de l'autoritarisme. Aussitôt que, pédagogue responsable, vertueux et sérieux, je risque de me figer en pétrification, il surgit, se moque de ce que je fais l'important et me dit avec la franchise la plus impertinente que tout ce pédantisme n'est que des « blagues », que je n'y crois pas moi-même. C'est ainsi que lui, le grand éducateur, prend soin que le pédagogue ne sombre pas dans le pédantisme.

Non pas que le petit Gavroche se fût aussitôt transformé en un Mentor; loin de là : il continua à vivre la vie de son âge et, hors de la classe, il prenait sa large part des jeux, des vagabondages, et même des gamineries de ses camarades devenus ses élèves.

Cela ne changea pas lorsque, une année ou deux plus tard, il quitta cette école pour entrer, toujours comme stagiaire, dans

celle du chef d'école Mitze, pédagogue de haute valeur, qui devait avoir sur lui une influence profonde, tant pour son développement intellectuel et moral que pour sa formation pratique. En lisant ses souvenirs de cette époque-là, on a l'impression que, devant la classe, et sous la direction éclairée de ce maître et d'une institutrice qu'il adorait également, le petit Ligthart faisait déjà très bonne figure. Mais, hors de la classe, il resta enfant.

(133) Nous étions deux aspirants, raconte-t-il. Ce n'était pas assez pour s'amuser; nous associâmes donc à nos jeux quelques gamins du degré supérieur. Et cela se faisait sans que notre prestige en pâtît. Quand, de temps en temps, la surveillance des classes supérieures nous était confiée, nos camarades de jeu étaient parfaitement obéissants. Jouer et obéir étaient deux choses distinctes; vérité que, du reste, notre chef nous inculquait par son exemple comme par sa parole. Au jeu, élèves et stagiaires étaient égaux : dans les rapports en classe chacun connaissait son devoir. J'insiste sur ce fait, parce que tant de gens craignent de se donner entièrement à leurs enfants ou à leurs élèves, de peur que l'autorité n'en pâtisse. Erreur ! Les devoirs ne sont pas inhérents aux personnes, mais aux fonctions. Au reste, je n'admettais pas la moindre désobéissance. Et cela non pas par une espèce de fanfaronnade autoritaire, ou parce que Monsieur l'Aspirant se croyait tellement « respectable » — jamais je ne me suis cru plus « respectable » qu'un écolier; et maintenant, chef d'école déjà grisonnant, je ne me sens pas plus « respectable » que mes stagiaires ou que la concierge de l'école — mais j'exigeais l'obéissance parce que, et en tant que mon rôle m'y obligeait.

Dans notre école se trouvait une vaste salle de gymnastique. Avant, entre et après les heures de classes, cette salle était notre terrain de jeu, le point de départ de nos voyages d'exploration, et c'est là que nous vivions toute une vie à laquelle notre pédagogie théorique et pratique était complètement étrangère.

Nous jouions à nous attraper, mais d'une manière bien différente de celle qui est en usage. On ne se courait pas après comme d'ordinaire, l'endroit n'étant pas assez grand pour cela. Il fallait donc tirer parti de toutes les ressources du terrain. Les échelles et les chevaux de bois étaient mis à contribution, nous baissions les anneaux, fixions les barres et les mâts. Nous étalions par terre les bâtons d'exercice : c'étaient les vagues, car tout le plancher était une mer, un archipel, où par ci, par là, les paillas-

sons s'élevaient comme des îles. Nous naviguions au milieu de ces vagues sur des tremplins renversés comme sur de véritables radeaux. Si le plancher était la mer et les paillassons des îles, les mâts formaient des forêts de palmiers et les échelles, des collines. C'est ainsi que notre imagination transformait une salle de gymnastique morte en un paysage tropical plein de couleurs.

Nous nous mouvions comme des singes dans ce monde mi-réel, mi-imaginaire. On traversait toute la forêt en se balançant d'un sommet à l'autre. Ensuite on se laissait glisser en bas, pour sauter sur un radeau. Les vagues mugissaient sous nos pieds. Arrivé dans une île, on était loin, cependant, d'y trouver le repos. Il fallait continuer. Plus loin se trouvait une autre île qu'il s'agissait d'atteindre. Mais ici l'eau n'était pas navigable, ce n'était qu'un marécage. Comment arriver à l'île voisine ? Entre les deux îles planait un oiseau gigantesque. Ses ailes étaient les anneaux de fer recouverts de cuir. A l'aide d'un bâton, on les mettait en balancement, ils s'approchaient de plus en plus, on les saisissait et vous voilà planant en l'air. Arrivé sain et sauf, on laissait l'oiseau s'en retourner.

Évidemment, cela ne s'opérait pas aussi tranquillement que je le décris ici. Souvent, quand un ennemi était à nos trousses, le radeau ne tenait plus sur les vagues furieuses et l'oiseau géant battait des ailes si violemment que nous rentrions parfois avec des bleus ou des yeux pochés. Mais on s'en moquait. C'était une véritable griserie ! Pour finir, il nous fallait tout remettre en place. La tête en feu, nous retournions chez nous, à la leçon ou devant la classe. Qu'il faisait bon, alors, se reposer pendant une leçon de lecture !

Ce jeu était inoffensif, malgré tous les appareils que nous mettions en branle. Quand le chef de l'école nous surprenait, sa seule punition était un doigt levé et un avertissement amical, de ne pas nous casser le cou. Sur quoi il s'en allait et nous laissait à notre jeu. C'était un sage, celui-là !

Ce qui était plus dangereux, c'étaient les duels que nous nous livrions. Dangereux — moins pour nous-mêmes que pour nos armes. Nous nous tenions l'un vis-à-vis de l'autre, chacun armé d'un bâton d'exercice. Les lois du combat exigeaient qu'on ne touchât pas le corps de l'adversaire, mais seulement son bâton. Mais les coups étaient d'une telle violence qu'il était impossible de tenir le bâton qui les recevait. Je sens encore dans mon poignet et dans mon bras le choc terrible qui m'obligeait à lâcher le bâton. Car si on tâchait de le tenir quand même, on risquait de le casser, ce qui n'arrivait que trop souvent. Nous cachions

les morceaux dans l'espace qui se trouvait sous le plancher de la salle de gymnastique, ce qui n'empêchait pas que leurs places dans le ratelier restaient vides. Pour finir, il manqua vingt-cinq bâtons. Et nous, malgré notre inquiétude croissante à chaque nouveau bâton cassé, nous continuâmes nos batailles. L'homme persiste le plus souvent à faire le mal jusqu'à ce que son péché lui-même engendre la punition.

La nôtre allait venir. Un jour, le chef nous demanda ce que nous avions fait de tous ces bâtons. Nous ne pûmes faire autre chose que d'avouer. Je ne me rappelle pas que cet aveu ait eu pour conséquence une gronderie, ni même une parole dure. Rien qu'un regard déçu, grave; puis un ordre donné avec fermeté : « Vous aurez soin de me remplacer ces bâtons ». C'était péremptoire ! La moindre parole dure aurait affaibli l'impression.

Mon frère aîné était menuisier. Tout en ronchonnant, il me confectionna ma part et Monsieur l'Aspirant dut faire le chemin de l'école avec ses bâtons sur l'épaule. Quoique étant un peu plus minces que les originaux, ils ne furent pas disqualifiés et c'est encore en cela que notre chef montra sa nature généreuse. Plus jamais nous n'avons livré de combats avec ces bâtons, sans même qu'on nous le défendît. Ne défendez pas ce qui se défend soi-même !

* * *

Je vous ai déjà parlé, à propos des bâtons d'exercice cassés, du local qui se trouvait au-dessous de la salle de gymnastique. Voulez-vous que je vous conduise dans ces ténèbres infernales ? Veuillez passer par cette trappe dans le plancher du vestiaire. Nous voici dans un palais souterrain. Quelles voûtes magnifiques ! Elles sont blanches. Ce qu'on voit au demi-jour qui pénètre à grand'peine par les fentes du plafond, c'est de la chaux, du plâtre. Mais pourquoi ne pourrait-on pas se figurer que ce fût du marbre ? Les toiles d'araignées vous gênent ? Eh bien, vous n'avez qu'à les transformer par la pensée en draperies précieuses. Vous plaindriez-vous si de fines dentelles caressaient votre front ?

Si vous demandez quel charme avait pour nous le fait de rôder à travers des espaces souterrains, sales, bas et sombres, il faut que je vous renvoie à ceux qui ont bravé les mille difficultés des forêts vierges d'Afrique et les grands dangers des expéditions polaires. Demandez-leur, je vous prie, ce qui les poussait à se priver pendant des mois de leur repos, de leurs aises et de tout ce qui leur était cher, pour affronter la mort presque jour-

nellement ! Ces gens sont-ils fous ? Oui, peut-être, aux yeux des pékins désabusés. Mais, sans ces « fous », l'Amérique n'aurait jamais été découverte et une grande partie de la terre serait restée dans les ténèbres.

* * *

Ce que mes maîtres de pédagogie n'auraient jamais rêvé, surtout s'ils avaient connu mes escapades souterraines, c'était que ce même gamin d'aspirant, dans cette même salle de gymnastique, cherchait aussi les hauteurs, pour y goûter de bien autres émotions.

A côté des mâts se trouvait, appuyée contre le mur, une « planche orthopédique ». En grimpant sur un mât, on pouvait l'atteindre et s'y installer confortablement. Le petit aspirant d'alors ne se rappelle plus maintenant comment il s'y tenait, ni comment était son siège; il se rappelle seulement qu'il s'y trouvait assez près du plafond.

C'était l'endroit où il se retirait quand il avait besoin d'être seul. Personne ne l'y cherchait. C'est là-haut, dans sa solitude, qu'il s'adonnait à ses émotions les plus douces. Alors il chantait tout bas les chants de « l'hirondelle qui s'en va », de « la fleur qui se fane », et, en chantant, ses yeux se remplissaient de larmes. Il pouvait y rester une demi-heure et même plus longtemps. Une grande paix régnait autour de lui et le pénétrait. Les bruits de la rue ne venaient pas jusqu'à lui, parce qu'il n'y faisait pas attention. Il n'entendait que les mélodies mélancoliques et les paroles pleines de sentiment, mais plus encore, la nostalgie de son propre cœur. Cela lui donnait une sensation de bien-être. Parfois il faisait un *crescendo*; c'était quand les paroles étaient plus encourageantes : « Réjouis-toi, mon cœur », etc. J'entends encore comment il lançait ce « réjouis-toi » dans la salle, pour la remplir de ces voyelles sonores. Plus de larmes maintenant, sinon une seule qui jaillissait d'un sentiment de reconnaissance. La nostalgie s'était dissoute dans le chant.

Ce coin était ma retraite. Chose curieuse, je cherchais cette retraite toujours dans les hauteurs, le plus haut possible. C'est ainsi que le merle chante, perché sur le sommet d'un sapin. Pourtant, à cette époque-là, je ne m'en rendais pas compte. C'est seulement aujourd'hui que cela me frappe. Mais c'est justement l'inconscience de la chose qui en augmente la signification. Je ne veux pas dire que cette signification soit symbolique, comme si l'adolescent sentait par intuition que le cœur doit s'élever

pour pouvoir s'épancher et trouver de l'encouragement. J'admettrais même l'inverse : que la suggestion de la langue, dont le symbolisme associe l'idée d'élévation à tout ce qui est noble et beau, pourrait avoir déterminé cette prédilection. Il n'en reste pas moins remarquable que, comme enfant, dans ma « lanterne » et, comme adolescent, dans les combles de la salle de gymnastique, je cherchais toujours ma retraite dans les hauteurs. C'était pour moi ce que la cellule du couvent est pour le moine. Je voyais en-dessous de moi le terrain abandonné de nos jeux aventureux; les longues épées n'étaient plus que de simples bâtons, bien rangés dans le ratelier; tout se montrait sous un jour gris et sombre, même le plancher; en dessous régnaient les ténèbres infernales. Mais maintenant, dans ma tour de guet, mes yeux humides croyaient apercevoir un paysage de rêve, sur lequel planait une atmosphère de mélancolie paisible.

Je crois que personne n'a jamais connu mon refuge et, si j'en parle ici, c'est parce que je crois qu'aujourd'hui encore, il y a des jeunes gens qui cherchent leur retraite et que je voudrais suggérer discrètement aux adultes de ne pas les en empêcher. Accordez-leur un peu de solitude, pour que leur âme puisse respirer !

* * *

Outre ce qui s'était passé avec les bâtons d'exercice, nous commettions encore bien d'autres sottises. Entre midi et deux heures, nous allions parfois nous promener en petit bateau à rames sur les canaux aux alentours de la ville. Entre quatre camarades nous louions un petit bateau, et l'un de nous laissait sa montre comme garantie au batelier. Nous nous laissions aller, jouissant follement de nous ballader ainsi sur l'eau en pleine liberté. Mais une fois, le temps ayant passé sans que personne ne s'en fût douté, nous arrivâmes à l'école avec une heure de retard. Peut-on se figurer notre inquiétude et notre honte ? Nous étions pourtant des « maîtres », des maîtres d'une classe de quarante élèves ! Un élève nous ouvrit la porte. Nous traversâmes la salle de gymnastique, une classe, encore une et nous voilà.... vis-à-vis du chef d'école. Nous lui confessâmes tout et, les yeux levés vers lui avec angoisse, nous attendîmes son verdict. Chose incroyable, il nous dit seulement : « Dépêchez-vous d'aller à vos classes, crapauds ! » Vous refusez de me croire, lecteur ? Ou bien vous dites-vous que notre chef était un faible ? Mais n'avez-vous pas remarqué que ce sont justement les natures faibles qui cherchent leur

force en faisant beaucoup de bruit ? Il n'y a que les natures fortes qui aient le courage d'être douces. (v. p. 216) Lui était fort, très fort. Il ne nous chassa pas, ne nous gronda pas. Dans son ton il y eut même quelque chose comme un pardon généreux.

N'ai-je pas dit que nous étions tombés en de bonnes mains !

* * *

Mais il arriva une fois quelque chose de plus grave encore. Nous avions abusé de la confiance de notre chef d'une manière indigne. Dans un cas pareil, un supérieur ne peut plus penser à l'intérêt de son subalterne, même si celui-ci est jeune. Alors plus d'un avenir est anéanti ! C'est compréhensible. Mais lui agit différemment. Il ne repoussa pas dans l'eau celui qui allait se noyer, par sa propre faute. Il lui tendit la main et le sauva. Et il le fit d'un coup de maître. Oui, cela, c'était de la pédagogie !

Il savait que j'adorais Mlle S. [1], que je la vénérais et quel prix j'attachais à son opinion. Et il lui raconta tout. Etait-ce par cruauté ? Cela aurait pu être cruel, s'il n'avait pas su très bien qu'elle aussi m'aimait et ne demandait qu'une chose: m'aider. Je nous vois encore, le chef et moi, dans le petit vestiaire bas, éclairé à peine par les deux petites fenêtres. C'est là que je lui confessai mon péché. Il me parla sérieusement. Puis, alors que tout était plongé dans le silence, la porte s'ouvrit. Mlle S. entra. Elle savait ce que j'avais fait; je le lus sur son visage et dans son regard plein de tristesse. Elle s'approcha de moi et me dit : «Ça m'a fait bien de la peine que tu aies pu faire une chose pareille. » C'est tout ce qu'elle dit, mais assez pour me faire fondre en larmes. Mon cœur se brisa de honte et de chagrin. Personne ne parla plus. Mais je sentis que ces deux êtres m'aimaient et qu'ils souffraient à cause de moi. Je sentis qu'ils me voulaient du bien et ce sentiment m'est resté à travers les années; j'en garde encore à l'heure qu'il est un souvenir reconnaissant. Ils m'avaient lié à eux encore davantage. Toute ma punition consista en ce qu'ils avaient su le mal que j'avais fait et en avaient souffert. Une telle punition ne peut avoir qu'une action bienfaisante.

Souvent je me suis moqué de la Pédagogie. Dans ce cas, je veux l'honorer : ici il y en a eu, et de la meilleure. Car la pédagogie ne dit pas : juger. Elle dit : sauver. Et ici, elle a sauvé.

[1] L'institutrice dans la classe de laquelle Ligthart travaillait comme aspirnat (v. p. 45 et 51). N. d. Tr.

La préparation scientifique des jeunes instituteurs consistait en des leçons données le soir par le chef d'école. A la première école où Ligthart travailla comme stagiaire, ces études étaient horriblement sèches, les prétendues leçons ne consistant qu'en récitations machinales de petits manuels d'étude appris par cœur. Du moins, la méthode que Ligthart subissait avait-elle des avantages : pour le prix modique d'un franc, on achetait toute sa bibliothèque d'études, composée de cinq ou six petits volumes d'une quarantaine de pages !

Heureusement que son second chef, M. Mitze, avait une conception plus élevée des besoins intellectuels d'un maître d'école. C'était un homme d'une culture générale solide, large et profonde, qu'il puisait à des sources scientifiques de premier ordre. Tout en ne pouvant rien contre la manière machinale dont la préparation aux diplômes était comprise à cette époque, il savait ouvrir l'esprit de ses pupilles en les initiant à des études personnelles larges et sérieuses.

A cette influence se joignait celle de l'institutrice dans la classe de laquelle notre petit maître d'école faisait son apprentissage. Voici le témoignage qu'il lui rendit vingt-cinq ans plus tard, lorsqu'il parla de la valeur des influences personnelles pour la formation pédagogique des instituteurs :

(12) Je pense à vous en particulier, chère amie, trop tôt arrachée à l'affection des vôtres, mais aussi à la mienne, à celle de votre ancien pupille. Gamin de treize ans, c'est sous votre influence bénie que je commençai ma carrière d'instituteur. Vous étiez la maîtresse de la première année, moi votre aide pour la deuxième. Comme vous, j'avais la charge d'une quarantaine d'enfants, mais au fond, vous en aviez quatre-vingts, et encore un. Et ce dernier était votre élève à meilleur titre encore que tous les autres ensemble, bien qu'il s'en crût joliment, s'imaginant qu'il s'en tirerait bien tout seul. Sans le savoir, il s'abreuvait de la musique de votre voix, il imitait le geste de votre main, le plissement de votre front, votre manière de marcher entre les bancs et de causer avec les bambins. Il respirait l'atmosphère créée par votre personnalité d'institutrice, et maintenant, vingt-cinq ans après, lorsqu'il se surprend quelquefois à tel ou tel gentil

petit geste, il reconnaît avec une gratitude pleine d'affection : « Ça, tu le tiens d'elle ! »

§ 2. *Adolescence.*

Les Souvenirs d'Enfance et de Jeunesse de Jan Ligthart s'arrêtent ici; et sur la période suivante de sa vie, nous sommes peu renseignés. Nous savons qu'à cette époque, la misère de ses parents était pire que jamais : au gros de l'hiver, Jan allait sans pardessus, déclarant que c'était pour s'aguerrir.

(100) A cette époque, écrit-il, j'ai passé des nuits glaciales sous de vieilles carpettes, les couvertures de laine se trouvant au Mont-de-Piété. J'ai mieux connu la pauvreté que maint petit enfant de mon école, qui jouit de nos jours des distributions de vêtements et des soupes scolaires. Souvent, nous manquions de l'indispensable.

Au point de vue spirituel, ces années furent pour Jan Ligthart, comme pour tant de jeunes gens, la période des grandes luttes intérieures. A force d'analyser les convictions religieuses dans lesquelles il avait été élevé, il les perdit. Dieu et le Christ ne furent plus pour lui des réalités vivantes. Cependant, loin de l'aigrir, ces doutes ne firent qu'augmenter son amour du prochain.

Car, se disait-il, s'il n'y a pas de Dieu, nous sommes comme des enfants abandonnés dans un désert, et il ne reste qu'à nous rendre un peu plus supportable le triste pèlerinage de la vie. Cette idée augmenta encore son affection pour ses parents et sa patience vis-à-vis des enfants; elle le rendit toujours plus secourable pour ses amis, à mesure que lui-même se sentait plus solitaire et plus abandonné.

Jan Ligthart a donné une description poignante de cette phase de sa vie intérieure dans son étude littéraire sur un des chefs-d'œuvre de la littérature hollandaise moderne, *Le Petit Jean* de Frederik van Eeden [1]. C'est un poème en prose, une allégorie psychologique de l'évolution intérieure d'un enfant qui

[1] *De Kleine Johannes*, par Fr. v. Eeden, La Haye, Mouton & Cie, éd. Il a paru de ce livre une excellente traduction française de la main de Mme S. Harper-Monnier, 3me éd., Paris, F. Rieder & Cie, 1921 (prix fr. 6.75). Nous recommandons à nos lecteurs cette perle de la littérature hollandaise contemporaine.

devient un homme. Ligthart avait pour cette œuvre une admiration profonde, qu'il savait communiquer à ses auditeurs dans un cours de littérature. Une de ses élèves en a témoigné [1] : « Il nous lisait *Le Petit Jean.* Se figure-t-on ce que cela représentait pour nous, jeunes âmes humaines en pleine évolution ? Nous vivions avec « Le Petit Jean ».

La matière de ce cours, Ligthart l'a publiée en 1901 dans une série d'articles de sa revue *Ecole et Vie,* articles qu'il a ensuite fait paraître en librairie [2]. On ne sait qu'admirer davantage : le génie poétique de l'auteur de cette fable en prose, ou la pénétration psychologique et esthétique de son interprète. Nous extrayons de cette étude les passages suivants :

(15) Willst du die Andern verstehen, blick' in dein eigenes Herz, dit Schiller. Suivons ce conseil. Consultons notre propre expérience spirituelle, revivons les luttes de l'esprit humain, avant d'aborder la lecture de ce livre de l'adolescence.

* * *

Nous vivons comme dans deux mondes.

Le premier, c'est celui de nos besoins matériels quotidiens et de nos rapports sociaux, le petit cercle de nos intérêts.

Mais il y a un autre monde, dans lequel nous vivons également tous, sans exception. Peut-être se trouvera-t-il un homme, ou même plusieurs, pour ne pas le voir. Mais leur myopie ni leur aveuglement ne changent rien au fait. Ils peuvent se sentir bien à l'aise au milieu des jouissances matérielles et spirituelles, dans la société des hommes et des livres, leur inconscience du vrai caractère de leur existence est comme un brouillard, qui peut se lever tout à coup. Soudainement ils peuvent réaliser qu'il existe un monde autre que celui de leurs petites occupations journalières, et qu'ils ne sont pas seulement membres actifs d'une société plus ou moins grande, mais aussi citoyens d'un univers illimité.

* * *

Je me rappelle le soir où cette vérité me fut révélée. J'avais

[1] Mme Lugten-Reys, dans J. L. H., p. 86 (v. p. 93 de ce livre).

[2] Jan Ligthart, *Letterkundige Studiën. De Kleine Johannes, eerste deel, door Frederik van Eeden.* Groningue et La Haye, J.-B. Wolters, éd. (4me édit. 1916).

seize ans et je rentrais d'un cours du soir. Pendant ma promenade solitaire, je regardais, comme d'habitude, le ciel étoilé.

Jusqu'alors, je n'avais vu les étoiles que comme de petites lumières dorées et ni l'instruction religieuse, ni la leçon d'astronomie n'avaient pu m'ouvrir les yeux sur la grandeur et la majesté du ciel étoilé. Et maintenant — tout à coup, je fus saisi par ce mystère merveilleux qui, nuit après nuit, parle aux âmes humaines, tandis que des milliers, des millions d'hommes ne l'entendent pas.

Il me semblait que les étoiles se détachaient du firmament et s'approchaient de moi, littéralement.

Je me vis debout à la surface d'un petit globe qui s'appelait la Terre, et qui diminuait à mesure que les étoiles augmentaient en nombre et en grandeur. Je frémis, saisi d'une émotion violente en me trouvant ainsi brusquement au milieu de l'univers. L'immensité de l'espace commençait à me parler.

L'aspirant qui, une demi-heure avant, avait reçu une réprimande pour n'avoir pas su expliquer la révolution de la Terre autour du soleil, fut élevé à la majesté de la Création par le ciel lui-même. Oubliant son humble état, il se sentit citoyen de l'univers.... Triste appartenance, qui ne fit, d'abord, que le déprimer.

* * *

Une fois seulement chaque être humain jouit du paradis de sa première enfance. Et après ?

De la disposition naturelle de l'enfant dépendront le début et la suite de son pèlerinage à travers la vie.

Il y en a qui, tard, très tard seulement, se rendent compte de leur voyage solitaire.

Il y en a aussi qui, dès un âge très jeune, par leur nature poétique et religieuse, se sentent étrangers au milieu de la froideur, du formalisme et de l'intellectualisme des adultes.

Ils ont une conscience vague de leur parenté avec un esprit supérieur à celui qu'ils voient régner autour d'eux, dans le monde affairé des humains. Les préoccupations matérielles et spirituelles des adultes leur paraissent si lointaines, si étrangères au monde de leurs pensées et de leur imagination, dont ces autres ne soupçonnent même pas la réalité. C'est pourquoi ils se retirent dans un coin tranquille de la maison, où ils trouvent de la société en eux-mêmes et dans les objets familiers de leur petit monde à eux — objets morts mais sympathisants, parce que se laissant animer par la petite âme qui vit parmi eux.

Les adultes ne peuvent plus voir d'un œil ingénu le monde des enfants. Ils ne comprennent plus ces natures fraîches. C'est ce qui explique que celles-ci se sentent plus parentes du monde des plantes et des animaux que de la société humaine; à moins qu'elles n'aient vieilli prématurément sous un régime de contrainte et de moisissure spirituelle. Souvent même ces enfants ont une forte aversion pour leurs semblables plus âgés : ils se croient élevés au-dessus d'eux. Ils craignent comme par intuition de voir la finesse et la pureté natives de leurs jeunes âmes contaminées au contact de la brutalité et de la grossièreté humaines.

J'ai connu un petit garçon [1] qui, par la fenêtre placée tout en haut de la salle d'une école de ville, regardait un petit bout de ciel bleu et juste le sommet d'un peuplier. Au milieu des leçons les plus instructives, ce petit fragment de nature le faisait rêver d'un séjour loin de la ville, dans les prés ensoleillés et les forêts ombragées. Il rêvait — jusqu'à ce qu'un fort soufflet du maître vînt le chasser de ses prés et de ses forêts, pour le replonger soudain dans l'air renfermé de la classe et pour lui faire entendre qu'il était un grand étourdi.

Combien y a-t-il d'enfants et de jeunes gens qui n'osent et ne peuvent se donner à leurs aînés, parce que ceux-ci ne les comprennent pas ! Une voix intérieure les avertit de ne pas confier ce qu'ils ont de plus cher, de plus élevé, de plus sacré en eux à des mains qui n'en sont pas dignes. La crainte d'être ridiculisée, la certitude d'être méconnue a fermé plus d'une âme enfantine et l'a détournée de ceux qui devaient lui inspirer confiance.

* * *

Mais pourquoi ne peut-il durer, le règne enchanteur de la fantaisie ? Pourquoi doivent-ils cesser, les rapports sympathiques avec le monde des plantes et des animaux ? Parce que la jeune âme ne peut plus vivre de contemplation. L'observation fait naître les questions, et le « quoi ? » est remplacé par le « pourquoi ? » Le but n'est plus de connaître, mais de comprendre. Les beaux matériaux, dont l'imagination se servait pour créer son petit monde de rêve, la raison scrutatrice s'en empare pour son travail d'analyse. Chaque phénomène réclame une explication.

Le « pourquoi » une fois prononcé, il se multiplie de jour en jour, d'heure en heure.

[1] Nul doute que ce ne fût lui-même. (N. d. Tr.)

Et si, d'abord, les questions se sont arrêtées à la surface des choses, bientôt elles pénètrent de plus en plus profondément et se concentrent sur le problème dominant de tous les siècles : Y a-t-il un Dieu, qui créa tout pour un but suprême ?

Une oasis au milieu de cette période, c'est le premier amour, ce beau et pur penchant du printemps de la vie. Mais ce n'est qu'une relâche, un état d'âme qui disparaît bientôt devant les critiques de la raison. L'amour veut qu'on croie en lui et qu'on se voue à lui sans réserve, par une contemplation sans critique.

Après l'oasis, qui ne fut qu'un mirage, l'âme pénètre plus profondément dans la nature de notre existence et de la vie sociale. Dans ce monde, nous ne voyons que misère, égoïsme, hypocrisie. Et la fin de tout, c'est la mort. Quelle désolation que cette vie ! Souvent nous désirons ardemment que la mort vienne délivrer notre âme égarée dans cet enfer d'égoïsme social. C'est alors que nous cherchons la lumière dans la science. En vain ! Froide, insensible, elle ne peut nous satisfaire. Elle enregistre les faits nus, sans y mettre chaleur ni tendresse.

Nos recherches n'ont abouti à rien. Nous n'avons pas trouvé de réponse au grand « pourquoi ? ». Mais en cherchant à satisfaire notre désir de savoir, en poursuivant notre propre bonheur, nous avons appris à connaître la tristesse et la désolation de l'existence de tant de nos semblables. Et cela nous a remplis presque imperceptiblement d'un grand amour plein de compassion. Après n'avoir éprouvé que de l'aversion pour les hommes, nous nous sentons maintenant pour leur sottise, leur méchanceté, leur misère une pitié profonde. Nos souffrances ont transformé notre réserve en dévouement. Et si nous avions le choix de mourir et de connaître toute la Vérité, ou bien de souffrir avec l'humanité en détresse, nous renoncerions à la satisfaction de notre désir le plus ardent, pour partager l'existence douloureuse de nos frères.

* * *

Une preuve de plus que ces pages contiennent l'autobiographie spirituelle de Ligthart est fournie par quelques poésies qu'il écrivit à cette époque (1878, donc à l'âge de 19 ans). Sans atteindre à la maîtrise dont leur auteur a fait preuve plus tard, ces poésies, d'allure encore juvénile, témoignent déjà d'une grande facilité d'expression, d'un sentiment artistique très sûr et d'une parfaite sincérité de la pensée. Nous en extrayons quelques passages.





16 ANS

Portrait inédit, d'après un original prêté par Mme Ligthart.



20 ANS

Portrait inédit. L'original, prêté par Mme Ligthart, porte, en-dessous d'une inscription rendue illisible, la date août 1885, mais la comparaison avec d'autres portraits permet de croire que celui-ci a été fait à l'âge de vingt ans environ.



30 ANS

Portrait inédit d'après un original prêté par Mme Ligthart.

52 ANS

Cliché obligeamment prêté par la maison d'édition J.-B. Wolters, à Groningue.

(1) Après une jolie description de la jeunesse, l'âge de la joie pure, joie de vivre en une harmonie ingénue avec la nature et avec son Dieu, le poète s'écrie : Cette jeunesse, elle fut aussi ma part.... jusqu'à ce que la bulle de savon éclata, parce que je la saisis imprudemment ou parce que je ne sus pas la garer contre les coups de vent....

Maintenant, mon âme trop tôt éveillée languit après cette joie ingénue.... Mais aussi, mon cœur chercheur s'exalte lorsque, à l'aide de la raison et des sens, il dévoile quelques-uns des mystères de la vie, et — n'en déplaise à ceux qui préfèrent se leurrer de superstitions ou se priver de toute religion — il s'obstine à ne vouloir aimer qu'un Dieu parfait, ferme dans l'espérance que ce Dieu inconnu rendra, après les ténèbres et la nuit de la vie, une jeunesse éternelle et divine à celui qui se complaît au Bien.

Cette aspiration à une religion personnelle s'exprime plus fortement encore dans une poésie écrite à la même époque et intitulée : « Dieu ».

(1) Grand Dieu, qui pousses tes enfants à Te chercher, quand, au milieu du tourbillon de la vie, ils languissent après un appui qui ne chancelle pas... Tu dois un jour éclairer et affermir mes pas, pour que la vie que Tu m'as donnée soit autre chose qu'un long et affreux rêve.

Aspirations religieuses pénétrant toutes les fibres de son être, mais contenues par une intelligence dont la probité foncière refuse tout compromis et ne céde de terrain que devant les conquêtes très personnelles d'une vie profondément morale : voilà les principes selon lesquels nous verrons évoluer la vie intérieure de Ligthart. Mais cette évolution mettra encore trente années à aboutir aux certitudes pressenties dans les poèmes que nous venons de citer. Pour le moment, c'est le « long et affreux rêve » qui se prolonge à l'intérieur, amenant, au dehors, la rupture avec les traditions religieuses dans lesquelles il avait été élevé : pendant un quart de siècle, Jan Ligthart ne mettra le pied dans aucune église (v. p. 112).

Une circonstance heureuse, durant ces années sombres, fut l'amitié d'un jeune poète et journaliste : Jan Baarslag, homme

d'une haute culture littéraire et morale, d'un caractère doux et pur, et qui eut une grande influence sur Ligthart.

(105) Vingt ans, écrit celui-ci, c'est l'âge où la société s'ouvre devant vous. Et combien y a-t-il de chemins, à travers ce monde, qu'on prend presque sans s'en douter, comme un voyageur parcourant les rues d'une ville étrangère ! Où nous mèneront-ils ? On n'en sait rien ou presque rien, ni de ceux qui les fréquentent. Il dépend de circonstances fortuites, de compagnons de voyage imprévus, que l'on s'engage sur le chemin qui mène vers le monde du tabac et de la bière, ou sur celui qui vous conduit vers le monde des fleurs et des oiseaux.

Par quel ami ou par quel aîné serez-vous initié, lorsque vous franchirez le seuil de l'enfance et de l'adolescence ? Bienheureux qui trouve un ami comme le mien. Il ne discutait point de ce qui est permis ou non. Il composait sa vie comme ses poèmes : spontanément ils sortaient purs de son âme pure. Il ne s'occupait guère de problèmes pédagogiques, mais il nous éduquait par sa seule manière d'être. Quel privilège que d'avoir un pareil ami à cette époque de la vie ! Pour moi, le privilège fut double, puisque ce compagnon m'ouvrit en même temps les portes d'une maison où régnait une atmosphère de culture intellectuelle et spirituelle.

Qu'est-ce, ou du moins, qu'était-ce alors qu'un jeune instituteur ? Un prolétaire de l'esprit. Nous ne savions que répéter d'un air pédant ce que nous avions appris par cœur. Qu'il y eût eu, quelque part dans le monde, un Schiller, un Goethe, nous n'aurions osé l'affirmer. Nous ne connaissions pas même les poètes de notre pays. C'est ainsi, privés de toute culture spirituelle, que nous étions appelés à travailler à celle des enfants de notre peuple. Quel vide, quelle sécheresse dans notre âme altérée, dans notre esprit chercheur !

Et quelle bénédiction, alors, que le commerce d'un milieu où chacun était familier avec ce qu'il y a de plus beau dans la littérature de partout ! Chaque allusion qu'on y faisait, chaque nom qu'on y prononçait était un stimulant. On y parlait de livres : les classiques de tous les siècles y étaient de bons amis. Ce fut un monde qui s'ouvrit au nouveau venu; et celui-ci s'empressa d'apprendre l'allemand, afin de pouvoir pénétrer dans ce monde nouveau par le moyen de la *Bibliothèque Universelle* de Reklam. C'est ainsi qu'Homère et Virgile commencèrent à vivre pour moi, que je fis la connaissance de Dante, de Shakespeare et de Milton, de Schiller et de Goethe, de Molière et de Lamartine;

peu à peu, chacun d'eux prit pour moi sa physionomie personnelle.

Ainsi, à défaut de professeurs, cet ami devint le conducteur de ma vie spirituelle.

* * *

Sa tâche journalière à l'école de M. Mitze terminée, le jeune Ligthart se préparait aux examens du brevet d'instituteur en suivant les *Cours Normaux* [1] de la ville. Ayant obtenu son diplôme, il trouva une place dans une école publique d'Amsterdam, puis retourna comme instituteur à celle de M. Mitze.

§ 3. *Fiancé, mari et père.*

C'est là qu'il trouva bientôt la compagne de sa vie en la personne d'une jeune institutrice, RACHEL-MARIE LION CACHET.

Nous avons l'avantage de pouvoir donner ici, sans indiscrétion, quelques détails pittoresques, que nous tenons de la bouche de Mme Ligthart elle-même.

« Ligthart et moi, nous raconta-t-elle, nous étions presque toujours seuls à recevoir les élèves qui arrivaient avant le commencement des classes, les autres membres du personnel venant généralement en retard. Rien n'était plus charmant, alors, que de voir Ligthart apaiser cette bande désordonnée sans aucune peine, sans aucun moyen extérieur, par sa seule manière d'être, de causer avec les enfants. Il se tenait debout sur un tabouret, au milieu de l'école, de façon à dominer toutes les classes, tandis que les arrivants entraient successivement, sans déranger les autres, qui continuaient à travailler tranquillement.

« Mais ce qu'on ne pouvait voir sans émotion, c'était son oubli absolu de lui-même dans ses rapports avec les petits écoliers. Notre école se trouvait dans le « Ghetto » et elle était fréquentée surtout par des enfants juifs, pauvres et sales. Croyez-vous qu'il s'en dégoûtât ? Il les aimait, il les choyait avec la même tendresse que s'ils eussent été les bambins les plus délicieux du monde. Ce n'était pas de l'affectation : pour lui, ils étaient délicieux; il ne voyait pas leur saleté, ni même leurs maladies souvent dégoûtantes (il les voyait, oui, d'un œil de pitié, mais il

[1] Voir note, p. 42.

n'en éprouvait aucune aversion). Il les admirait comme un artiste admire son modèle : il ne voyait en eux que l'Enfant.

« Un jour, je le vis tenir dans ses bras, avec tendresse, comme si c'eût été son propre enfant, un sale petit Juif, dont le crâne était couvert de croûtes. J'en tressaillis d'horreur et d'émotion à la fois. C'est depuis ce moment-là que j'ai vu ce qu'il y avait de grand en lui, que je l'ai compris, que je l'ai aimé. »

Ce n'est pas avec la même facilité que Ligthart conquit le cœur de ses futurs beaux-parents. Mlle Lion Cachet était la fille d'un chef d'école d'Amsterdam, descendant d'un Juif converti. Son père était un enfant spirituel du *Réveil*, mouvement religieux ayant son origine en partie en Suisse (A. Vinet) et dans lequel le poète Da Costa, lui aussi un Israélite converti au christianisme, joua un rôle prépondérant. Ce milieu se caractérisait par un christianisme vivant et militant, mais strictement confessionnel. C'est dire que ce n'est pas sans coup férir que Ligthart conquit le consentement des parents de sa fiancée.

Mme Lion Cachet, raconte son ami intime M. Casimir [1], était fort peu édifiée de voir sa fille se lier à un « incrédule ». Un beau jour, elle alla trouver la mère de Ligthart, pour lui dire qu'il fallait mettre fin à la chose. Mal lui en prit ! Mme Ligthart était toute stupéfaite que les parents Lion Cachet ne fussent pas très heureux d'avoir Jan, *son* Jan pour gendre. Pour finir, l'amour du jeune homme et celui de sa mère furent plus forts que les principes de la belle-mère; elle dut céder et le jeune couple obtint ce qu'il désirait.

* * *

La constitution physique du jeune Ligthart avait toujours été d'une faiblesse extrême. « Dès son enfance, écrit M. Casimir [2], il avait été chétif à tel point qu'on doutait qu'il pût atteindre l'âge adulte. Comme jeune instituteur, il ne pouvait faire la route de sa maison à l'école sans s'asseoir à mi-chemin pour se reposer. » Ailleurs [3], M. Casimir cite cette exclamation du chef d'école M. Mitze : « On craint toujours de voir mourir Ligthart

[1] J. L. H. 11 (cit. text.).
[2] V. O. II. introd. XI. (cit. text.).
[3] J. L. H. 5 (cit. text.).

devant la classe. » Aussi Mme Ligthart nous a-t-elle déclaré qu'en liant sa vie à la sienne, elle ne s'était fait aucune illusion sur la durée de son bonheur; au contraire, elle le considérait comme un malade condamné : « Tout au plus me sera-t-il permis de le soigner pendant quelques années », se disait-elle. Elle a été trompée en bien : ce bonheur qu'elle croyait si fragile a duré trente années. Et ce fut un bonheur parfait.

Comment, s'écrie M. Casimir [1], décrire cet amour fidèle, merveilleux, dont elle l'a entouré dès le premier jour de leurs fiançailles, le soutenant par sa volonté et son activité inlassables, par son intégrité morale inébranlable, prenant pour elle tous les soucis matériels, pénétrant par sa sympathie jusqu'au fond même de sa pensée et de ses sentiments, subordonnant et assimilant toujours ses intérêts aux siens, et cela sans effacer sa propre personnalité. Je ne puis même pas dire que ce fût un miracle à nos yeux : tellement ce dévouement paraissait être naturel, ininterrompu, comme la lumière du soleil. Elle a été pour lui l'incarnation de l'amour féminin absolu.

Ils se marièrent en 1885 et devinrent un couple d'inséparables; partout où Ligthart se rendait, sa femme allait avec lui; et même, lorsqu'il fut appelé à la cour, il accepta, avec son sans-gêne naïf et aimable, à condition d'être accompagné de sa femme.

Outre sa santé débile, qui fut pour Ligthart une épreuve presque ininterrompue et pour Mme Ligthart une cause permanente de soucis, une seule grande ombre a assombri ce bonheur familial si parfait : c'est la mort, à l'âge de neuf ans, de leur petit Jan (29 juin 1905) [2]. C'était le cadet de leurs trois enfants, leur fils unique, une nature fine et poétique, d'une sensibilité délicate.

Comment serait-il possible, se demande M. Casimir [3], d'exprimer la finesse des liens qui reliaient à celle de son petit garçon l'âme du grand ami des enfants et par lesquels il se communiquait à lui ? C'était son fils par une parenté plus que corporelle, par une affinité spirituelle, une compréhension réciproque, une communauté de sentiments parfaite.

[1] J. L. II. 10 (cit. text.).
[2] S. & L. VI, 45 , couverture.
[3] P. V. 38 (cit. text.).

Cependant, quelque foudroyant que fût le coup — un empoisonnement du sang, suite d'une petite égratignure, emporta l'enfant en quelques jours — il ne put que déchirer le cœur paternel de Ligthart : l'âme de celui-ci n'en fut pas brisée. Au contraire, il garda toute sa sérénité, qu'il traduisit admirablement dans quelques vers publiés dans son journal, quinze jours après la mort de l'enfant :

(32) Quand on a joui pendant neuf ans de la possession d'un trésor précieux, on ne se révolte pas d'en être séparé, mais le cœur se remplit de reconnaissance d'avoir connu pendant si longtemps un bonheur aussi pur.

Deux mois plus tard [1], nous trouvons dans sa revue une poésie intitulée : « Son portrait », qui fait penser à ce passage de *Brand* d'Ibsen : *Plötzlich trat er in die Kammer.... O ich sah ihn — unser Kind !* [2] Et enfin, un mois plus tard encore [3], une poésie dont la pensée et le dernier vers rappellent la fin du même acte de *Brand* : *Ewig bleibt uns nur Verlor'nes* [4].

§ 4. *Dernières étapes préparatoires.*

A l'époque de ses fiançailles (1882-1885), Ligthart débuta comme écrivain en rédigeant, avec quelques amis et amies (Baarslag, son futur beau-frère Lion Cachet, son frère aîné Théodore et les sœurs et fiancées respectives), une petite revue littéraire intitulée *Verdure de Sapin (Dennegroen)* [5]. Ecrite entièrement à la main, en un seul exemplaire, elle circulait parmi les collaborateurs. Cette revue fut le prototype de celle qu'il rédigea plus tard avec le personnel de son école (v. p. 75 sqq).

C'est par ces occupations littéraires que Ligthart se délassait des études arides auxquelles il s'astreignait, bien malgré lui,

[1] S. & L. VII 2, 32.

[2] Acte IV, scène I : « Soudain il entra dans la chambre.... Ah, je le vis — notre enfant ! » (C'est nous qui faisons ce rapprochement, Mme Ligthart nous ayant déclaré qu'il n'est pas probable que Ligthart ait connu « Brand » à cette époque-là.)

[3] S. & L. VII 5,79.

[4] « Les seuls trésors qui nous restent éternellement sont ceux que nous avons perdus. »

[5] J. L. H. 11.

afin d'obtenir le diplôme d'instituteur en chef. Une poésie, écrite à cette époque (1874) et publiée plus tard dans *Ecole et Vie* [1], traduit en termes éloquents sa révolte contre ces études livresques et sa nostalgie du grand air, de la nature et de la vie familiale. Il échoua même dans sa première tentative d'obtenir le diplôme en question [2], mais une seconde fois, il réussit.

Les renseignements sur cette époque de sa vie sont extrêmement rares et les documents dans lesquels il pourrait s'en trouver étant momentanément inaccessibles, nous n'avons pu nous faire une image plus détaillée de cette période de son évolution. Voici cependant une anecdote citée par M. Casimir [3], qui fait voir la noblesse de son caractère et le fond moral de sa pédagogie :

Comme jeune instituteur, il suivait un cours préparatoire pour le diplôme d'instituteur en chef [4]. Le professeur de langue ne pouvait supporter la fumée de cigares; il était donc interdit de fumer dans la salle de son cours. Si on le faisait quand même, le concierge venait rappeler les indiscrets à l'ordre. Une fois qu'il venait s'acquitter de cette mission pénible, il fut reçu avec des quolibets. Alors le jeune Ligthart, si chétif, éclata en reproches indignés contre ceux qui osaient se moquer d'un homme accomplissant son devoir. Comment pouvaient-ils exiger l'obéissance de leurs élèves, s'ils ne savaient eux-mêmes ni obéir, ni faire un sacrifice pour leur maître ?

Ainsi Ligthart *vivait* déjà, comme jeune instituteur, et en dehors de l'école aussi bien que devant la classe, la vérité pédagogique qu'il devait proclamer trente ans plus tard, en 1912, au *Congrès International d'Education Morale*, à savoir que l'éducation morale des enfants doit commencer par celle des adultes (v. p. 210).

Le diplôme d'instituteur en chef obtenu, Ligthart se mit à participer aux examens-concours dont dépendait la nomination aux places vacantes de chef d'école. Une première fois, à Ams-

[1] S. & L. II, 52, couverture.
[2] J. L. II. 17 et P. V. 34.
[3] V. O. II., introd. p. VI, d'après le récit de Ligthart lui-même, dans l'article « *Jongensdagen* », S. & L. XI, 34, 533 (cit. text.).
[4] Traduction littérale du terme hollandais : *Hoofdonderwijzer*, désignant le titulaire du *brevet* qui donne accès à la *fonction* de « chef d'école ».

terdam, il dut céder le pas à Zernike, le futur auteur d'un dictionnaire pédagogique, avec lequel il devait rédiger, une quinzaine d'années plus tard, la revue pédagogique *Ancien et Nouveau* (v. p. 99). Mais en mai 1885, il parvint à se classer premier à La Haye, où il fut nommé chef de l'école de la rue Tullingh De l'examen dont cette nomination fut le résultat, on raconte l'anecdote suivante [1] :

Lorsque Ligthart se présenta, habillé simplement, sans aucune pose, sans aucune affectation d'érudition, jeune homme aux manières modestes, l'inspecteur dit à son examinateur : « Ce Ligthart, peu de chose; ce n'est pas l'homme qu'il nous faut. » Une demi-heure plus tard, après l'avoir entendu, il avait changé d'opinion et pendant l'examen son enthousiasme ne fit que croître, en sorte qu'il finit par dire : « Ce Ligthart, voilà notre homme ! »

§ 5. *Chef d'école.*

Voici donc Jan Ligthart arrivé à son poste définitif.

(128) Lorsque, voici presque trente ans, écrit-il en 1914, je fus nommé chef de l'école de la rue Tullingh, ma première pensée fut celle-ci : Le bonheur de tant d'hommes, de femmes et d'enfants m'est confié pour une large part; jour après jour, il demeurera entre mes mains. Quel privilège pour moi ! Mais aussi, quelle responsabilité ! Et je me rendis compte que ce bonheur ne serait atteint que par la joie au travail et dans une atmosphère de bienveillance réciproque.

C'est dans cet esprit que Ligthart commença le travail de sa vie. On peut dire qu'il a réalisé son programme. L'école de la rue Tullingh devint sous sa direction non seulement un des laboratoires de la réforme scolaire, un centre de rayonnement d'une pédagogie et d'une didactique plus saines, mais encore, ce qui est mieux, une école idéale, où maîtres et élèves étaient parfaitement heureux. Voici comment le successeur de Ligthart, M. Van Leeuwen, qui avait été son collaborateur fidèle depuis le premier jour, décrit la vie scolaire sous le régime de ce chef dans son article du recueil *In Memoriam* [2] :

[1] J. L. H. 17 (cit. text.).
[2] J. L. H. 41 (trad. abr.).

A neuf heures moins un quart, la cloche sonnait, la porte s'ouvrait, et l'on pouvait trouver le chef sous l'acacia du préau. Les enfants entraient : à peine l'avaient-ils aperçu qu'ils se précipitaient; ses deux mains ne suffisaient pas pour serrer toutes celles qui se tendaient vers lui. Presque toujours on pouvait le voir entouré de « ses enfants », comme il disait, qui l'écoutaient, souriants et les yeux rayonnants. Il aurait fallu pouvoir le photographier, à moitié penché sur eux, quelques mains d'enfants dans les siennes, les regardant de ses yeux pleins de vie et de bonté.

Et plus loin :

Jan Ligthart était naïf. La naïveté est le principal attrait de l'enfant, mais presque tous les adultes l'ont perdu. Est-il étonnant que l'élève s'approchât toujours de son chef avec confiance et franchise, le sentant tout près de lui par la fraîcheur de son âme ? C'était un enfant parmi les enfants. De là la manière spontanée dont il participait à leurs jeux et s'y vouait tout entier. Je le vois encore, entrant dans la classe des tout petits vers l'heure de la récréation, en criant : « Au grand-papa ! Qui joue ? » Tous de s'élancer dehors, lui le dernier, armé d'une canne; ils couraient en tous sens, s'accrochaient à sa jaquette, à ses jambes, riaient à dérider les plus grincheux. Quel plaisir de voir la joie ingénue des gamins et de leur « chef »!...

Quels que fussent les visiteurs, étrangers, autorités, même S. M. la reine, il n'en modifiait pas ses allures et s'amusait avec ses élèves comme tous les jours.

Il vivait de leur vie, éprouvant leurs joies et leurs chagrins. Maint enfant malingre recevait de lui un litre de lait par jour. Une fois, il rencontra une fillette qui venait de quitter l'école.

« Eh, Marie, comment va ?

— Pas tant bien, Maître; je viens de chez le docteur et il dit qu'il faut m'envoyer pour trois mois à la campagne.

— Et cela ne se peut pas ?

— Non, Maître, nous n'avons pas de parents à la campagne.

— Alors tu iras à mes frais. »

On pourrait multiplier les exemples de ce genre.

* * *

En ne se basant que sur ce qui précède, continue M. van Leeuwen, on se ferait sans doute de l'école de Jan Ligthart une idée trop unilatérale.

La liberté sans la discipline mène à la licence et celle-ci était chose inconnue à l'école de la rue Tullingh. Jan Ligthart disait : « Il faut que les enfants soient libres, certes, mais libres de faire ce que nous voulons. » Pour faire régner une telle liberté, il faut être sévère et Jan Ligthart était sévère. Si vous aviez dit cela à ses élèves, ils auraient fait de grands yeux, car pour eux, le chef était la bonté même, parce qu'il ne grondait jamais et que ni lui, ni son personnel, grâce à son influence, ne recourait jamais aux châtiments corporels. Il ne punissait presque jamais que par ses paroles et par son regard, qui pénétraient jusqu'au vif le cœur de ses élèves. Ce en quoi il était sévère, c'est en exigeant une obéissance stricte. Pendant ses leçons, un silence parfait régnait dans la classe, à moins que son entrain ne fît éclater la gaîté générale. L'agent de police du quartier pouvait toujours compter sur son appui, s'il avait à se plaindre de la conduite d'un des élèves. Je me rappelle quelques garçons qui, chassés d'autres écoles, avaient trouvé une place chez nous. D'abord ils attirèrent l'attention par leur mauvaise conduite, mais peu à peu ils s'adaptèrent à notre genre de vie, et, sans jamais devenir des anges, ils ont pu terminer honnêtement leurs études [1]. Chose remarquable, notre chef pouvait à l'occasion captiver ses élèves en leur racontant ses propres gamineries : je les revois qui le dévoraient des yeux en écoutant ses récits d'école buissonnière ; et pourtant, aucun n'aurait eu l'idée de suivre son exemple !

Pour ses maîtres, le chef devint bientôt un vrai père, le soleil de la famille, répandant la lumière et la chaleur autour de lui ; il était plein de bonté, sans mollesse pourtant, sévère même quand il le fallait, mais d'une sévérité inspirée d'amour, toujours secourable, de bon conseil, s'intéressant aux conditions personnelles de chacun.

Pourtant, à son entrée à l'école, Jan Ligthart ne rencontra que de la méfiance. M. van Leeuwen l'avoue lui-même [2] :

On était habitué dans nos écoles, à voir le chef au fond de la classe, armé d'un carnet et d'un crayon, pour marquer les fautes qu'on commettait. Lui fit autrement : il nous laissait la liberté d'étendre nos ailes pour apprendre à voler seuls ; ce que d'abord je n'osai faire. Il causait familièrement avec nous et ne prenait

[1] V. p. 203 sqq.
[2] J. L. H. 40 (cit. text.).

pas des airs mystérieux. Se donnait-il bien pour ce qu'il était, et ne nous tendait-il pas un piège ?

Jan Ligthart ne se trompa guère sur cet état d'esprit ; il s'appliqua à le modifier non par des paroles, mais par des actes. Il fit semblant de ne pas s'en apercevoir, et continua à être lui-même, c'est-à-dire à se donner lui-même, entièrement, sans réserve, sans arrière-pensée.

Comme toujours, le soleil fut plus fort que la glace; il la fondit et, spontanément, la collaboration s'établit. Peu à peu, le corps enseignant fut animé de son enthousiasme d'abord, puis pénétré de ses idées. Pourtant, il ne les imposa point. Un maître de classe n'était-il pas d'accord avec une proposition faite par le chef, celui-ci le laissait faire comme il entendait, pourvu que les intérêts des enfants n'en fussent pas lésés. Et lorsque tous ensemble étaient convaincus de la défectuosité d'une méthode, d'un programme, on se mettait au travail, ensemble aussi, pour chercher mieux. Dans cette recherche, c'est l'intérêt seul des enfants qui les guidait.

CHAPITRE IV

A L'ÉCOLE DE LA RUE TULLINGH

§ 1. *Formation pratique et théorique.*

Faute de documents précis, nous ne pouvons pas nous faire une idée très nette de l'activité de Jan Ligthart pendant les quatre premières années passées à l'école de la rue Tullingh. Toutefois nous savons que son premier soin fut d'y créer cette atmosphère de gaîté et de bonheur que M. van Leeuwen décrit si bien dans la page citée, et qui frappait tous les visiteurs. Nous verrons plus loin par quels moyens lui et son personnel sont arrivés à ce résultat.

Mais, à côté de son école, un autre champ d'action s'ouvrit à lui à cette époque. Peu après sa nomination à la rue Tullingh, il fut chargé de leçons de langue et de littérature hollandaises aux « Cours Normaux » de la ville de La Haye (v. p. 42 n. et 93). Ses goûts et ses dons le rendaient particulièrement apte à donner cet enseignement, qui, d'autre part, doit l'avoir conduit à les exercer davantage. Son style, qui le distinguait déjà de la plupart de ses collègues par son allure libre et facile, familière et cultivée à la fois, a certainement gagné en finesse et en discipline par ses propres leçons de composition. Ce sont elles qui devaient lui permettre de prendre plus tard ce cachet tout personnel d'élévation exempte de phraséologie, de naturel sans grossièreté et de charme très particulier qui faisaient de Jan Ligthart un de nos meilleurs écrivains populaires.

Sa pensée, riche déjà et bien ordonnée, doit s'être amplifiée et approfondie par les lectures auxquelles l'obligeaient ses cours de littérature, tout en lui procurant ce stock d'idées personnelles et en développant ce goût très distingué et libre de toute in-

fluence de la mode, qui lui firent écrire plus tard ses études littéraires, remarquables par leur clairvoyance esthétique et psychologique.

Enfin, son enseignement de la grammaire a sans doute contribué à lui faire pousser ses études linguistiques dans une direction pratique, visant à reléguer la grammaire à la place bien modeste de «servante» qui lui convient à l'école primaire. C'est grâce à cette préparation qu'il put jouer plus tard un rôle en vue dans le mouvement pour la simplification de l'orthographe. Il fut un des premiers hommes scolaires à bien distinguer entre l'enseignement de la grammaire et celui de la langue maternelle. Aussi cette branche fut-elle la première à profiter des réformes introduites dans son école, et, dans une série de brochures intitulées : *La réforme scolaire*, ce fut lui qui s'attaqua parmi les premiers à l'enseignement traditionnel de cette branche (v. p. **293** sqq.).

On se tromperait en supposant que l'étude d'ouvrages pédagogiques ait contribué à sa formation comme auteur pédagogique au même titre que ses lectures littéraires ont fait de lui un littérateur.

Quelque étendues qu'aient été les lectures de Ligthart, dit M. Casimir [1], elles n'appartenaient généralement pas au domaine pédagogique. Je suppose que le nombre des classiques de l'éducation qu'il a lus est petit, de même que celui des traités de pédagogie.

Dans les entretiens personnels que nous avons eus avec lui, M. Casimir s'est exprimé d'une manière plus catégorique encore. Il nous déclara qu'en inventoriant la bibliothèque de Ligthart après sa mort, il y avait trouvé beaucoup d'ouvrages, et même des chefs-d'œuvre scientifiques [2], mais très peu de livres pédagogiques.

Ailleurs [3], M. Casimir s'exprime ainsi :

[1] P. V. 12, p. 11.

[2] Voici, par exemple, quelques titres que nous avons notés au cours de la conversation : Plusieurs fascicules de la collection : *Natur und Geisteswelt* de Teubner; Meyer, *Das Weltgebäude*; Oppel, *Das Buch der Arbeit*; Brehm, *Tierleben*; Kerner von Marilaun, *Pflanzenleben*; Ratzel, *Menschenkunde*; Holleman, *Traité de Chimie*.

[3] J. L. H. 213 (cit. text.).

Jan Ligthart a peu emprunté à des maîtres. Comme rédacteur d'*Ecole et Vie*, il était obligé de lire un grand nombre de revues nationales et étrangères, mais sa pédagogie, il l'a créée lui-même. Ce qu'il avait pris à d'autres, il l'avait complètement assimilé, au point d'en faire une partie intégrante de sa propre pensée. Les rares citations d'auteurs qu'on trouve dans ses écrits ne sont pas des superfétations, mais des éléments de sa propre vie spirituelle. Il travaille avec tout le bloc de ses connaissances. Il ne les a pas enfermées dans des cases séparées, mais elles représentent un stock toujours prêt, où il puise sans effort. Les pensées empruntées à autrui sont tout bonnement devenues siennes et il ne s'en sert pas sans les avoir si bien ajustées à l'ensemble de ses convictions qu'il ne les distingue plus de celles qu'il a tirées de son propre fonds.

§ 2. *Action personnelle.*

Mais il est temps de revenir au titre de ce chapitre, où nous voulions parler de l'activité de Jan Ligthart comme chef de l'école de la rue Tullingh. Le moyen principal par lequel il y a créé cet esprit dont parle M. van Leeuwen et qui frappait le visiteur, ce fut certainement l'influence spontanée de sa personnalité tout entière. Nous la considérerions volontiers comme l'élément essentiel de son œuvre, si nous ne craignions de soulever l'objection qu'une œuvre si exclusivement personnelle ne saurait avoir d'intérêt général. Cette objection est juste en apparence. Elle le serait en fait, si Ligthart nous avait caché le secret de cette influence. Mais il a fait de ce « secret » l'*alpha* et l'*oméga* de son évangile pédagogique. C'était l'attitude de don de soi — nous dirions presque d'oubli de soi — par laquelle il se distinguait. Certes il la vivait entièrement et elle lui était naturelle à un degré tout à fait particulier; mais il a su aussi la communiquer, par ses écrits et par son exemple personnel, à ceux qui se sont trouvés capables de subir son influence. Ceci à tel point qu'à notre première visite à la rue Tullingh en janvier 1921, nous avons été immédiatement frappés en reconnaissant l'esprit de Jan Ligthart, tel que nous le connaissions par ses écrits. Nous l'avons reconnu non seulement dans les personnes de MM. van Leeuwen et Van der Reijden, qui furent ses collaborateurs du-

rant trente et vingt-cinq années, mais aussi en celle d'un jeune instituteur qui n'avait jamais connu Ligthart et était arrivé à l'école en adversaire de sa méthode. Nous avons reconnu cet esprit dans toute l'école. Celle-ci avait pourtant traversé la guerre et la mobilisation en servant occasionnellement de caserne, en subissant de continuels changements de personnel et en passant par mille autres difficultés capables de menacer la vie de ses traditions. Nous avons reconnu cet esprit jusque dans les regards des élèves, parmi lesquels il n'en est plus un seul qui ait rencontré Ligthart.

Cela nous a prouvé deux choses : que Ligthart ne s'est pas donné dans ses écrits autrement qu'il n'était lui-même et qu'il vivait ce qu'il préconisait; et ceci aussi : que son attitude pédagogique ne lui était pas si particulière qu'elle ne fût transmissible d'homme à homme. Ligthart était un artiste, et il a vécu sa pédagogie d'une manière que personne ne réalisera jamais intégralement. Mais il était aussi un maître, au plein sens du terme. Il a fait école par son influence personnelle et directe; il fera école aussi, indirectement, par ses écrits, dans tous ceux qui voudront, non pas les apprendre par cœur pour les suivre à la lettre, mais y pénétrer pour s'approprier les grandes vérités si simples qu'il y a proclamées et pour les vivre, à leur manière, dans son esprit.

§ 3. *Collaboration entre le chef et les maîtres de classes.*

Ce n'est pas encore le lieu de chercher à définir cette action personnelle exercée par Ligthart dans son école. Mais nous ne voulions pas commencer à décrire les moyens plus extérieurs, plus concrets dont il s'est servi, sans avoir fait sentir qu'ils sont, en un sens, d'importance secondaire. C'est à dire que, sans l'esprit dans lequel ils furent appliqués, leur effet serait pour le moins douteux, tandis qu'un homme travaillant dans le même esprit, avec d'autres moyens, pourra arriver à des résultats équivalents, sinon semblables. Ces moyens se résument tous d'un seul mot : la collaboration du chef et du personnel.

Ce terme est bien vague. Il peut y avoir collaboration sous un régime anarchique, démocratique, monarchique constitutionnel ou autocratique. Nous augmenterons cette imprécision en disant que le régime de Ligthart était tout cela à la fois. Et, pour plus de confusion encore, voici deux paradoxes : Ligthart pouvait dire : « Dans mon école, chacun est libre de faire ce que je veux » (v. p. 66). Et il disait : « A titre exceptionnel, on peut tout permettre ». L'ordre, la ponctualité et la bonne marche de son école étaient exemplaires. Et pourtant, il était capable de venir abréger une leçon pour aller jouer avec les élèves dans la cour (v. p. 65), de donner congé à un maître pour le seul plaisir de lui procurer les délices d'une promenade pendant que les autres continuaient à travailler, ou à un élève pour qu'il pût aller à la pêche avec son père un jour où celui-ci avait congé et « parce qu'il faisait précisément un temps pour aller à la pêche » [1]. Tout cela en conformité avec son principe : « A titre exceptionnel, on peut tout permettre ». Et tout cela accompli par un homme qui refusa d'accepter, comme le faisaient tous ses collègues, un poste lucratif d'examinateur, parce qu'il ne voulait pas gagner de l'argent durant les heures consacrées au service de l'Etat [2] et qui risqua de se brouiller avec son meilleur collaborateur en sévissant contre l'habitude de quelques membres du personnel de venir en retard [3].

A l'école de la rue Tullingh, disions-nous, chacun était libre de faire ce que le chef voulait. Car celui-ci s'imposait sans rien imposer, bien plus : en cherchant à s'effacer. Voici une citation à l'appui de cette affirmation.

(59) On vient souvent visiter mon école, écrit-il, pour voir ma méthode de leçons de choses. Mais ce qui frappe le plus ces visiteurs, ce qui les enchante, c'est l'esprit d'amitié qu'ils voient régner entre maîtres et élèves. J'en laisse l'honneur à mon personnel, mais je m'en vante aussi un peu moi-même, car je vise toujours à lui laisser la plus grande liberté de mouvement possible, convaincu que tout éducateur et tout conducteur d'hommes

[1] V. O. I. 39 = S. & L. X. 46, 721.
[2] O. é. D., avril 1892.
[3] O. é. D., octobre 1890.

doivent tendre à se rendre superflus et avoir pour devise, en présence de l'activité d'autrui : « Tu dois grandir et moi diminuer. »

Ligthart a certainement cherché à pénétrer son personnel de ses idées et à les faire appliquer. Mais il a toujours eu le tact de ne pas les imposer et de mettre à contribution les forces et les dons spéciaux de chacun de ses collaborateurs, de façon à leur donner la satisfaction d'avoir trouvé eux-mêmes ce qu'il leur faisait découvrir.

* * *

Pourtant, l'époque était peu favorable à une collaboration féconde entre le chef et son personnel [1]. Au moment où nos docu-

[1] A l'époque où Jan Ligthart déployait son activité, chaque école primaire était dirigée par un « chef » *(hoofd)* jouissant d'une assez grande autonomie. Moyennant l'approbation des autorités communales, la loi lui donnait le droit de fixer seul le programme des études. Il était donc libre de choisir les méthodes, les livres scolaires et de régler les promotions.

Ce régime autocratique fut considéré comme naturel aussi longtemps que l'organisation scolaire en vigueur permit de recruter comme chefs d'écoles des hommes jeunes. En effet, les grandes casernes scolaires n'existaient pas encore; les postes de chefs étaient relativement nombreux, et tout instituteur porteur du diplôme d' « instituteur en chef » avait pratiquement la perspective d'être un jour chef d'école à son tour. Il était même admis qu'on ne se mariait pas avant d'avoir obtenu ce poste.

Les rapports entre chefs et maîtres avaient en général un caractère familier et patriarcal; les conférences des maîtres se tenaient dans la cour pendant la récréation.

Cet état de choses changea lorsque les écoles des grandes villes, s'agrandissant de plus en plus, atteignirent jusqu'à 600 élèves, ce qui est le maximum admis par la loi. Pour un grand nombre d'instituteurs la situation de maître de classe devint définitive et parmi ceux-ci, on en compta plusieurs qui étaient, par leur âge, leur préparation, leurs expériences et leur pratique de l'enseignement, les égaux de leurs chefs. Ils ne tardèrent pas à se sentir humiliés et cette situation ne s'améliora pas lorsque, dans les grandes villes, les chefs furent déchargés de tout enseignement, pour devenir des fonctionnaires contrôleurs et des directeurs souvent prétentieux, intervenant d'une manière parfois insupportable dans l'activité de leurs subordonnés. Certains chefs allèrent même jusqu'à abuser de leur situation privilégiée, connue sous le terme d'« ambulantisme », pour se livrer pendant les heures de classe à d'autres activités lucratives, comme à celle d'écrire des méthodes et des livres scolaires.

Bientôt maîtres de classe et chefs « ambulants » s'opposèrent en deux camps ennemis. La lutte fut menée d'abord pour ou contre les conférences de maîtres, les instituteurs subalternes exigeant qu'on leur accordât une voix légale dans le ménage scolaire. Ensuite la lutte se concentra autour de l'« ambulantisme », les maîtres de classe allant jusqu'à exiger l'abolition de la fonction même de chef.

Depuis 1842, le corps enseignant se trouvait organisé en une association : la *Société Néerlandaise d'Instituteurs (Nederlandsch Onderwijzers Genootschap*, couramment appelée N. O. G.), mais ensuite des divergences d'intérêts amenées par la lutte en question, un groupe de maîtres de classe fondèrent en 1874 la *Ligue d'Instituteurs Néerlandais (Bond van Nederlandsche Onderwijzers)*, tandis

ments commencent à nous donner une image plus précise de l'activité de Ligthart, c'est-à-dire vers l'an 1890, le problème des rapports entre chefs et maîtres de classe était à l'ordre du jour dans le monde scolaire et il préoccupait aussi notre auteur, qui le traitait dans des conférences [1].

Les maîtres de classe commençaient à prendre conscience de leur valeur, de leurs droits et de leurs devoirs et à s'émanciper de la tutelle des chefs. La *Ligue d'Instituteurs Néerlandais*, fondée en 1874, naissait à une vie nouvelle. Pendant l'année 1890, elle doubla le nombre de ses membres (de 600 à presque 1200). Les chefs étant de par leur qualité exclus de cette Ligue comme membres actifs, la plupart d'entre eux voyaient avec méfiance son activité croissante. Mais Ligthart n'était pas de ce nombre.

Sans s'inquiéter du fait que l'action de la Ligue pouvait nuire un jour à l'autorité des chefs, il estimait que la cause qu'elle défendait, l'émancipation des maîtres de classe, était juste et que les autres réformes qu'elle préconisait étaient désirables. Dans la revue *Le Monde Scolaire (De Schoolwereld)* de 1890, il écrivit deux articles sur les rapports entre chefs et personnel qui suscitèrent la fondation d'une société d'instituteurs à La Haye. Ayant un but tout à fait analogue à celui de la Ligue, cette société fusionna deux ans plus tard avec elle en se constituant comme section locale. Jan Ligthart se fit un honneur de favoriser comme membre « passif » l'action de cette société; il se disait fier que plusieurs membres du personnel de son école y jouassent un rôle prépondérant. Plus tard, lorsque la Ligue s'attaqua à

qu'un certain nombre de chefs créèrent l'*Association de Chefs d'Ecoles dans les Pays-Bas (Vereeniging van Hoofden van Scholen in Nederland)*.

En matière politique, la Ligue était orientée du côté démocratique et socialiste. A plusieurs reprises elle envisagea la question de savoir s'il fallait se joindre au mouvement pour le suffrage universel, aux manifestations du premier mai et à la Confédération Générale des Sociétés Professionnelles (analogue à la C. G. T. française).

Bien que les moyens de combat des éléments extrêmes de la Ligue fussent souvent peu sympathiques, il faut reconnaître que, loin d'épuiser ses forces dans la lutte pour des buts négatifs, elle a combattu avec une belle ardeur pour des réformes urgentes dans le domaine pédagogique et social : habillements et repas scolaires, subventions aux colonies de vacances, protection de la jeunesse contre l'alcool et le tabac, abolition d'examens inutiles, meilleure préparation des maîtres, relèvement des salaires et réduction des classes.

[1] O. é. D., octobre 1890.

l'institution même des chefs « ambulants », il défendit énergiquement celle-ci, non parce qu'il y appartenait, mais parce qu'il l'estimait utile pour l'école (v. p. 148). On peut dire en général qu'il n'a jamais soutenu la cause d'aucun parti, mais toujours celle qui lui semblait juste, même si c'était celle de ses adversaires. On l'a traité de girouette. A tort. Son absolue sincérité et sa soif de vérité l'empêchaient de jamais juger par parti-pris, son idéalisme s'enthousiasmait pour le bien partout où il le voyait et son optimisme lui en faisait voir plus qu'il n'y en avait. Mais il savait que les opinions des hommes sont comme la flore, qui change avec les circonstances, et il revisait constamment les siennes, toujours prêt à corriger l'illusion par l'expérience.

§ 4. « *Sous le même Toit* ».

A la même époque (fin 1889), sur l'initiative de Jan Ligthart, le corps enseignant de l'école de la rue Tullingh fonda une petite revue mensuelle, entièrement écrite à la main, qui fut intitulée : *Sous le même Toit (Onder éen Dak).*

On se rappelle (v. p. 62) que Ligthart avait, une dizaine d'années auparavant, comme jeune instituteur, à Amsterdam, collaboré à un petit journal du même genre, *Verdure de Sapin.* Cette expérience lui avait montré combien ces exercices littéraires d'un cercle d'amis peuvent être favorables à leur développement. Voici ce que M. van Leeuwen nous écrit à ce sujet :

« Jan Ligthart nous a souvent montré ces feuilles manuscrites, et les entretiens qui en résultèrent ont abouti à la fondation de *Sous le même Toit.* Jan Ligthart cherchait toujours à donner à chacun l'occasion de déployer ses forces. Il se tenait volontiers à l'arrière-plan, mais de manière à ce qu'on pût compter sur son appui. C'est pourquoi il ne voulut pas être rédacteur et nous fûmes unanimes à confier ce poste à notre collègue Notenboom, qui écrivait très bien. »

La petite revue avait un caractère rigoureusement intime : en un seul exemplaire, elle circulait parmi les quatorze membres du personnel. Aucun autre lecteur n'était admis. Même l'admis-

sion dans le cercle des lecteurs d'une maîtresse de travaux à l'aiguille, attachée à l'école, fut sérieusement discutée.

Le but était triple : 1) donner expression, en le cultivant, à l'esprit de solidarité cordiale qui régnait dans le corps enseignant, si semblable à une famille; 2) développer les goûts et les dons littéraires de ses membres; 3) contribuer à leur formation pédagogique en éveillant l'intérêt des uns pour le travail des autres et en stimulant celui de tous dans la marche de l'école.

A côté du rédacteur M. Notenboom, dont l'effort soutenu et considérable assurait l'existence, souvent menacée, de la petite revue, Jan Ligthart fut un des collaborateurs les plus actifs. Sous le pseudonyme de *Fiat Voluntas*, il y écrivit de nombreux articles sur les sujets les plus divers, des méditations, des poésies, des épigrammes. Souvent aussi il prenait d'autres pseudonymes pour signer des articles qu'il faisait copier par le rédacteur, surtout des épigrammes et « faits divers », destinés à dire à son personnel, sous une forme plaisante, des vérités utiles, mais parfois assez dures. Les lecteurs, du reste, n'étaient pas à court de répliques et de nombreuses batailles d'épigrammes furent livrées sous des pseudonymes sans nombre. Ensuite, des paris s'engageaient entre le chef et son personnel pour savoir quelle personne se cachait sous ces noms imaginaires. Quelquefois aussi, quoique bien rarement, le ton devenait plus raide. Une mesure prise par le chef semblait-elle injuste à tel de ses subordonnés, tel autre se sentait-il trop directement visé par ses épigrammes, ils ne se gênaient pas de manifester leur mécontentement. Mais, — ce qui caractérise bien l'esprit régnant dans cette école — jamais ces petites escarmouches ne donnèrent lieu à un éloignement sérieux.

§ 5. *Organisation de l'Ecole et conférences des maîtres.*

Ce fut dans la même bonne entente, basée sur la franchise et la confiance réciproques, que tous travaillaient, sous l'inspiration du chef, au perfectionnement pédagogique de l'école. Un des maîtres (M. van Leeuwen) fut chargé d'administrer le maté-

riel scolaire (musée, collection de tableaux, d'instruments, etc.). Un autre avait sous sa direction une bibliothèque pédagogique et didactique, collection de méthodes et de manuels pour toutes les branches. Une autre bibliothèque, composée d'ouvrages scientifiques en général, fut fondée et administrée par le chef lui-même, à l'usage de son personnel. Enfin, tous ensemble avaient établi un cercle de lectures pour l'achat et la lecture en commun de revues et de livres.

Mais l'instrument principal de formation mutuelle, c'étaient les conférences des maîtres.

(3) Au début de l'an 1890, Jan Ligthart avait commencé à publier dans *Sous le même Toit* un projet de règlement scolaire, intitulé « Tout par Tous », pour le soumettre à l'examen du corps enseignant. Il proposa que chacun commençât par l'appliquer strictement et publiât ensuite dans le journal les critiques que la pratique aurait suggérées. Ligthart demanda lui-même que ces critiques fussent anonymes, afin que le personnel pût exprimer plus librement ses opinions sur les propositions du chef. Ainsi amendé et complété, le règlement serait enfin adopté définitivement — ou rejeté — par une décision de tout le corps enseignant.

Un premier chapitre organisait l'entrée et la sortie des classes, problème difficile à résoudre dans ce vieux bâtiment mal installé et mal situé.

Le deuxième chapitre traitait de l'enseignement en vue de son perfectionnement par l'effort de tous : le chef se mettait à la disposition des maîtres, tant pour des entretiens pédagogiques, avant ou après les heures de classes, que pour venir assister, sur leur demande, à leurs leçons et donner devant eux des leçons-modèles; les élèves seraient soumis à des examens périodiques organisés par le chef, d'accord avec les maîtres de classes (non pour en faire dépendre la promotion des élèves, mais pour pouvoir apprécier les résultats de l'enseignement de chacun); les instituteurs et institutrices, enfin, seraient convoqués par le chef, un samedi soir par mois, en conférence des maîtres. On y étudierait tous les sujets d'ordre pédagogique et didactique intéressant particulièrement l'école ; on y discuterait toutes les propositions que les membres jugeraient utile de faire dans l'intérêt général, et on prendrait des décisions en commun. Ces décisions devaient être prises non à la majorité des membres, mais

à la majorité des voix, celle du chef comptant pour dix, celle de son suppléant pour cinq, celles des autres instituteurs et institutrices, selon leurs rangs, pour un à quatre (plus une pour ceux qui possédaient le diplôme de chef). Le maître de gymnastique aurait une voix consultative, sauf dans les questions touchant à l'ordre général, où sa voix compterait pour quatre.

Les chapitres troisième et quatrième concernaient le matériel des élèves, et celui de l'école, l'ordre et la propreté dans les classes et corridors.

* * *

Conformément à la proposition du chef, ce règlement fut soumis pendant quelques mois à l'épreuve de l'expérience. Des amendements furent proposés dans *Sous le même Toit* et une discussion assez vive s'engagea même entre Ligthart et M. van Leeuwen. Enfin, le 4 octobre 1890, la première conférence des maîtres se réunit sous la présidence du chef et, après avoir été amplement discuté pendant quatre séances, le règlement fut adopté définitivement le 31 janvier 1891.

A ce propos, il est intéressant de nous arrêter un instant au mode de votation en usage dans cette assemblée. Le système des voix inégales semble au premier abord peu démocratique. Mais Ligthart estimait, non sans raison peut-être, que la voix du chef, responsable, vis-à-vis des autorités, de la marche de toute l'école, doit avoir plus de poids que celle d'un instituteur qui n'a qu'une classe sous sa direction, ou d'un jeune maître tout juste diplômé. Cependant, avec les dix voix qu'il s'était réservées, Ligthart ne comptait encore que pour un quart dans l'ensemble de toutes les voix, en sorte qu'il n'aurait jamais pu s'opposer à une opinion générale du personnel. Il déclare du reste qu'il ne l'aurait pas voulu. Voici comment il s'exprime à ce sujet dans une lettre, en réponse à un collègue qui lui avait demandé des renseignements sur le fonctionnement des conférences des maîtres :

(8) Nous avons, sur le papier, un système de votation qui n'a été appliqué strictement qu'une seule fois depuis que nos conférences mensuelles existent. Sauf dans ce seul cas, d'importance secondaire, le besoin d'un vote ne s'est jamais fait sentir. Et

pourtant nous avons pris de nombreuses décisions sur les sujets les plus importants. Voici comment : après une discussion sérieuse, il se forme ce qu'on pourrait appeler une conviction collective, faible chez les uns, plus ferme chez les autres. On tombe d'accord pour essayer la chose proposée, avec plus ou moins de foi dans sa réussite; tandis qu'une votation formelle exaspère les oppositions. La même expérience a été faite par d'autres collègues. Dans les cas imprévus, j'agis de mon propre chef en attendant que la conférence suivante se prononce sur l'opportunité des mesures prises. Celle-ci révèle-t-elle une opinion contraire (ce qui se voit facilement, même sans vote), j'en profite pour faire mieux, car dans ce cas j'admets en général que j'ai eu tort. Quant à la responsabilité des décisions prises par la conférence, je la porte volontiers et, jusqu'ici, sans inconvénient. Et pourtant, loin de m'effacer, je prétends être l'âme de la conférence et de toute l'école. J'ai la conviction que la plupart des chefs d'école pourraient en dire autant s'ils avaient le courage et la foi.

Cette manière d'envisager les questions d'autorité et d'autonomie est typique pour Ligthart. Il est démocrate et aristocrate à la fois : « Laissez à chacun la liberté de déployer ses ailes, dit-il [1]. Les plus forts voleront toujours en avant; ils entraîneront les autres et, avec un peu de confiance réciproque, au lieu de se disputer les premières places, tous ensemble feront de la besogne utile. »

§ 6. *Premières réformes.*

Après la discussion du règlement, la conférence des maîtres s'occupa surtout de questions de didactique générale et spéciale, et de l'étude psychologique d'élèves difficiles. Nous voyons ici l'origine ou le premier épanouissement de quelques-unes des idées directrices de la pédagogie de Ligthart.

Tout d'abord, l'allègement du programme fut, dès cette époque-là, une des principales préoccupations du corps enseignant.

En mai 1892 déjà, un des instituteurs constate dans *Sous le même Toit* [2] que l'enseignement de l'école de la rue Tullingh est

[1] Par ex. O. & N. I, p. 78.
[2] O. é. D. 1892, N° de Juin, Ulrich, *Radicalisme*, etc.

en train de subir une transformation importante. Il applaudit à ce radicalisme, mais constate qu'il peut compromettre la carrière des quelques élèves qui veulent continuer à l'école industrielle et des métiers. Il faut trouver le moyen de pourvoir à leurs besoins tout en laissant les autres profiter des réformes réalisées.

En effet, l'enseignement de plusieurs branches, de la grammaire, du calcul entre autres, avait subi des amputations considérables. Les articles que Ligthart publia sur ces sujets dans le journal de l'école, notamment sur l'enseignement de la langue, posent les fondements de la méthode qu'il publiera dix-sept ans plus tard (v. p. 137 sqq). C'est un des exemples les plus frappants des épreuves pratiques auxquelles il soumettait ses réformes avant de les publier.

Le personnel allait de l'avant avec lui dans cette voie avec plus ou moins d'audace et ce mouvement se reflète dans le journal, qui, au début, avait eu un caractère surtout littéraire, mais dans lequel, à cette même époque, les articles traitant des questions de didactique commencent à prédominer.

En matière de didactique générale, le principe de l'activité des élèves était proclamé par Ligthart. A la rentrée des classes après les vacances d'été 1891, il traita cette question dans la conférence des maîtres [1]. Comme toujours, on était bien d'accord en principe, mais les hommes de la vieille école voyaient mille difficultés. Ici encore, Ligthart apparaît déjà dans toute sa force de réformateur avisé. Au lieu d'exaspérer les praticiens en leur imposant une réforme trop radicale, il se contente de leur proposer une petite chose toute simple. Voici la décision prise par la conférence après une discussion nourrie :

Dorénavant, pendant toutes les leçons, les ardoises resteront sur les pupitres et les élèves s'en serviront autant que possible. Dans les leçons d'histoire et de géographie, ils copieront les noms et les croquis que le maître leur présente au tableau noir; ils dessineront les fleurs qu'ils auront sous la main dans la leçon d'histoire naturelle; ils illustreront même leurs leçons de lecture.

[1] O. é. D. nov. 1891.

Rien de plus simple ! Mais imagine-t-on quelle force d'inertie il fallut vaincre pour réaliser une réforme si modeste ? Trois mois après, dans un article ironique, Ligthart s'écrie :

(4) Nous avançons, à très petits pas, il est vrai. Peu à peu, nous nous habituons à voir ces ardoises sur les pupitres (à les faire employer aussi ?). Mais combien de peine avons-nous encore à parler moins nous-mêmes et à faire parler, voire agir davantage nos élèves !

Mais voici, encore deux mois plus tard, un aveu remarquable;

(6) Dans un article intitulé : « Savoir n'est pas pouvoir », Ligthart raconte que, pour remplir une place vacante, il s'est chargé pendant trois semaines de l'enseignement dans une classe. Après cette expérience, il avoue avoir pitoyablement échoué dans sa tentative de mettre en pratique les idées nouvelles qu'il défend si énergiquement (emploi des ardoises, activité des élèves, discipline douce). Pour expliquer ce phénomène, il déclare : 1) que la matière d'enseignement dans cette classe ne lui était pas assez familière; 2) qu'il connaissait insuffisamment les élèves et que ceux-ci n'étaient pas habitués à lui; 3) que l'esprit de la classe avait souffert du régime d'un volontaire incapable; 4) que lui-même était trop enraciné dans les anciennes méthodes pour pouvoir mettre en pratique les idées nouvelles qu'il préconisait. L'expérience a été trop courte pour que ces idées aient eu le temps de germer. Et il ajoute : « Je dis ceci pour rendre hommage à ceux qui y ont réussi et pour encourager les autres dans la lutte. »

§ 7. *L'esprit de l'école.*

Comme nous l'avons vu, dès son entrée à l'école de la rue Tullingh, la préoccupation principale de Ligthart avait été de rendre heureux son personnel et ses élèves. Plus tard, il proclamera ce principe que le souvenir des moments de bonheur vécus à l'école sera, pour les enfants du peuple surtout, d'une valeur beaucoup plus grande dans la vie que celui des choses qu'ils y ont apprises (v. p. 202). Loin de méconnaître la valeur éducative d'un enseignement qui ouvre l'esprit, il prétend que ce but n'est atteint que dans une atmosphère de bonheur et de joie au travail. Cette joie, Ligthart la réalisera surtout quelques années

plus tard, quand il aura découvert le principe de sa méthode. Mais quant au bonheur, il a toujours su le faire régner dans son école, à tel point que tous les arrivants en étaient frappés. Les comptes rendus des conférences des maîtres, comme presque chaque page du journal sont à cet égard d'une éloquence bienfaisante. Nous ne citerons que ce témoignage d'un nouveau maître [1] :

Depuis le premier jour, je me suis senti chez moi dans votre milieu, où j'ai trouvé la confiance, l'estime et la sympathie après lesquelles je languissais dans ma situation précédente. On m'avait beaucoup parlé de l'esprit qui règne à l'école de M. Ligthart, mais la réalité a dépassé tout ce que je pouvais imaginer.

Les fêtes scolaires étaient une des manifestations de cet esprit. Certes elles n'auraient pas pu le créer, si elles n'avaient été que des oasis dans un désert. Mais elles étaient comme les anniversaires d'une famille heureuse. Chaque année, leur préparation figurait à l'ordre du jour de plusieurs conférences des maîtres : on composait des comédies, des pantomimes, on distribuait les rôles d'organisateurs, d'acteurs, voire de clowns, on désignait les commentateurs de projections lumineuses; on faisait des collectes où l'on donnait de ses propres deniers, si maigres, afin de pouvoir régaler les enfants.

Pour une de ces fêtes, celle de mars 1893, Ligthart écrivit une charmante petite comédie, *Bois dur*, publiée d'abord dans *Sous le même Toit* et parue quelques années plus tard en librairie [2], où elle eut deux éditions. Ligthart la fit précéder d'une belle dédicace à M. van Leeuwen, à laquelle nous empruntons les passages suivants :

(13) A la publication de cette petite comédie, mon cher Van Leeuwen, ton nom mérite d'être attaché plutôt encore que le mien, car c'est à ton initiative que notre école doit ses jolies fêtes annuelles, qui créent un esprit de joie et de bienveillance, dont l'action se fait sentir pendant des jours et des semaines. C'est à tes soins assidus et à ton frais amour de la jeunesse que notre

[1] J. Goudswaard, O. é. D., mars 1891.
[2] *Toch Timmerhout*, Amsterdam, W. Versluys, éd. 1897 = O. é. D. 1893.

famille scolaire doit tant de moments heureux et moi, la confirmation de ma conviction que parmi nos écoliers il y a bien du « bois dur », bon à être travaillé, qu'à première vue on prendrait pour du bois de feu. Agrée cette dédicace en souvenir d'une douzaine d'années rendues heureuses par une collaboration bonne et cordiale, non seulement entre nous deux, mais entre tous les membres du personnel de notre école.

§ 8. *Evolution d'idées.*

Cette dédicace nous ramène au thème fondamental de ce chapitre : la collaboration du corps enseignant à l'école de la rue Tullingh, notamment dans les conférences. Nous voulons mettre en relief dans le programme de ces réunions un quatrième point, caractéristique de la pédagogie de Ligthart. Fréquemment une partie des séances était consacrée à l'étude psychologique d'élèves difficiles. Plutôt que d'encourager les instituteurs à étudier la psychologie dans de gros livres, Ligthart les incitait à observer et à analyser, par leurs propres moyens, les « cas » psychologiques intéressants et concrets avec lesquels ils se trouvaient aux prises et qui demandaient une solution pratique immédiate, aboutissant le plus souvent à une conquête à faire sur eux-mêmes.

Grâce à l'obligeance de Mme Ligthart et de M. van Leeuwen, nous avons eu sous les yeux les sept années de *Sous le même Toit* (1890-1896) et les comptes rendus de près de soixante conférences de maîtres (du 4 octobre 1890 au 28 avril 1900). Ces documents contiennent un matériel considérable, mais de valeur inégale. En le dépouillant à l'aide de contemporains qui aient connu Ligthart intimement, on pourrait en tirer bien des données permettant de suivre son évolution pendant cette dizaine d'années. Mais cette évolution est une croissance intérieure, faite d'enrichissements successifs, beaucoup plus que de luttes entre tendances opposées ou d'acquisitions nouvelles pouvant servir de points de repère solides. Il est même quelquefois déconcertant de constater combien certaines œuvres de sa jeunesse ressemblent à celles de son âge le plus mûr. Assurément, une étude psychologique serrée s'impose pour mettre en lumière la nécessité

intérieure de cette évolution, si pauvre en événements extérieurs, mais cette étude dépasserait le cadre de ce travail, qui, au point de vue biographique, ne saurait être qu'une ébauche. Aussi nous contenterons-nous d'indiquer une seule ligne que nous avons cru apercevoir très nettement en lisant les documents dont nous parlons : c'est celle de la spécialisation progressive dans la recherche d'une meilleure méthode d'enseignement.

§ 9. *Recherche de méthodes meilleures.*

Dès le début, Ligthart a été mécontent des méthodes et des résultats de l'enseignement traditionnel. Comme nous l'avons vu, l'institution de la conférence des maîtres a eu pour but, entre autres, la recherche en commun d'une méthode meilleure. Cette recherche consista d'abord en l'étude de différentes méthodes didactiques, sans qu'on suivît, en cette matière, un plan bien déterminé [1]. « Mais, écrit Ligthart plus tard [2], l'intérêt diminue, les résultats sont maigres, si les sujets les plus divers se suivent ainsi sans ordre. Il faut plus de cohérence dans les matières traitées. »

Aussi décida-t-on dans la septième conférence [3] que dorénavant les questions de didactique seraient étudiées de telle façon que chaque branche d'enseïgnement eût son tour.

C'est à cette même époque que Ligthart commença sa lutte pour une plus grande activité des élèves pendant les leçons (« ardoises sur les pupitres ! ») En 1891, une brochure vit le jour, dans laquelle un de nos pédagogues les plus connus, M. Douma, écrivant sous le pseudonyme de « Critas », proclama les principes qui, d'après la pédagogie nouvelle, devaient diriger ceux qui voulaient réformer l'enseignement. La voix de « Critas » eut un grand retentissement dans le monde scolaire hollandais; sa brochure fut le sujet de nombreuses conférences dans le sein de la société pédagogique N. O. G.

Sur l'initiative de Jan Ligthart, la conférence des maîtres de l'école de la rue Tullingh décida en octobre 1893 qu'on pas-

[1] O. é. D. 1890 et comptes rendus des conf. d. m., mai-juillet 1891.
[2] O. & N. I, 73.
[3] O. é. D. sept. 1891.

serait en revue toutes les branches d'enseignement en les examinant sous le jour des principes proclamés par « Critas ». Conformément à cette décision, Ligthart traita quelques-unes des branches. Cependant cette méthode de travail ne put être maintenue; l'application pratique des principes en question eût exigé une réorganisation de tout l'enseignement, ce qui eût été un travail de trop longue haleine. Aussi cette partie du programme dut-elle fréquemment céder la place à des questions plus urgentes [1].

Parmi celles-ci, il y en avait une qui préoccupait de plus en plus Ligthart. Elle peut être formulée en ces termes : « Comment organiser l'enseignement des premières années de façon à ce qu'il donne aux élèves un fonds de notions concrètes, solides et cohérentes, sur lequel l'enseignement puisse être basé dans les classes supérieures ? »

Pour résoudre ce problème, on mit à l'essai, dès les derniers mois de 1893 [2], une nouvelle méthode de leçons de choses (la méthode Poot); mais les résultats ne répondirent pas à ce qu'on en attendait. Dans la conférence des maîtres d'octobre 1895 [3], Ligthart formula donc les *desiderata* de l'école sous une autre forme. « Il faut, dit-il, 1) que les élèves soient actifs; 2) que la matière de l'enseignement intuitif se trouve dans l'entourage immédiat de l'école; 3) que le maître y fasse un choix non selon son caprice, mais de façon à former un tout organique de notions et d'idées. »

Il fallait donc chercher sa voie soi-même. En septembre 1895, Ligthart se fit mettre à la tête d'une commission chargée d'élaborer un programme de travail pour la conférence des maîtres, afin de prendre en mains systématiquement la réorganisation de l'enseignement pour toute l'école. Deux mois après, en novembre 1895, cette commission avait terminé ses travaux. Voici les points qu'elle proposa à la conférence d'inscrire régulièrement sur son ordre du jour :

[1] O. é. D. janvier 1894; 1895, partie officielle N° 7, compte rendu de la conférence du 28 sept. 1895 et O. é. D. avril 1895, compte rendu de la conf. de mars.
[2] O. é. D. janvier 1894, compte rendu des conf. d. m. d'oct. et nov. 1893.
[3] O. é. D. déc. 1895.

I. Discussion d'événements importants arrivés à l'école depuis la dernière conférence.
II. Organisation intérieure.
III. Elaboration d'un programme pour toute l'école.
IV. Questions de discipline.
V. Nouveautés didactiques.
VI. Comptes rendus d'ouvrages pédagogiques d'un intérêt immédiat pour l'école.

L'importance principale de ce programme résidait dans le troisième point. Afin de trouver les moyens de rendre l'enseignement des premières années plus profitable à celui des classes supérieures, on prendrait comme point de départ le programme de géographie pour les années III et IV, qui commençait, comme presque partout, par le plan de la classe, suivi de celui de l'école, de la rue, du quartier. Parallèlement à ces sujets, on traiterait, dans les leçons de sciences naturelles, la matière offerte par le voisinage immédiat de l'école et, dans la leçon d'histoire, on parlerait du développement de l'école à travers les âges.

Comme base de cet enseignement, les leçons de choses, pendant les deux premières années, devraient munir les élèves d'un ensemble de notions élémentaires concernant l'école et son voisinage immédiat. Autour de ces leçons de choses se grouperaient les poésies, narrations, jeux et rondes faisant partie du programme des deux premières années.

Ensuite, on élaborerait le plan d'études des deux dernières années pour l'ensemble des branches « réales » : géographie, sciences naturelles et histoire. Enfin, l'enseignement de la composition et celui du dessin dans toutes les classes serait mis en rapport avec les matières de ce programme, qui devrait également fournir les sujets des leçons de lecture, d'orthographe et de calcul [1].

Ce programme fut adopté à l'unanimité. On peut dire que cette décision fut l'arrêt de mort des conférences de maîtres, ou

[1] Ligthart est revenu plus tard de cet excès de concentration, en reconnaissant que la technique didactique nécessitait pour ces trois dernières branches un choix de matières trop spécial pour que l'apport des autres leçons pût être de grande importance (v. p. 245).

plutôt, qu'elle créa une nouvelle forme de collaboration, qui devait devenir peu à peu une des causes déterminantes de la cessation de ces conférences. En attendant, son effet immédiat fut d'exalter leur activité. Avec un zèle renouvelé, tout le personnel se mit à l'œuvre pour élaborer les détails du plan d'études esquissé. Par groupes de trois, on étudia l'école et son entourage pour recueillir, trier et classer les matériaux pouvant servir à un plan d'études cohérent. Sous l'inspiration du chef, on en trouva d'une richesse et d'une abondance auxquelles personne ne s'était attendu et, grâce à son génie poétique, il en résulta un tout homogène et harmonieux : un cours complet de leçons de choses pour le premier semestre scolaire, avec narrations et chants, premiers exercices de lecture et de calcul, jeux et rondes, exercices de plissage, de dessin et de découpage, confection de carnets et de cahiers, tout cela groupé autour de l'histoire d'un petit garçon : la méthode Ligthart était née ! Elle devait évoluer encore, être élaborée pour les classes suivantes, mais ses trois fondements étaient posés : leçons de choses, concentration, activité des élèves (v. p. 245).

§ 10. *Fin du journal et des conférences de maîtres.*

La matière de ce cours parut pour la première fois en manuscrit dans *Sous le même Toit*, en janvier et février 1897. Ce document est le dernier de la petite revue. Celle-ci se compose de sept années reliées (1890-1896) et de deux cahiers séparés contenant le manuscrit de Ligthart. La numérotation de ces derniers indique qu'ils ont appartenu à deux livraisons mensuelles, mais le reste de celles-ci a disparu. Il n'en subsiste que ce travail, qui est l'aboutissement d'une collaboration de onze années dans le cercle restreint de la rue Tullingh, et le point de départ de l'action que Ligthart va maintenant exercer au dehors pour la réforme scolaire.

Une issue analogue était réservée, comme nous l'avons dit, aux conférences de maîtres. Jusqu'à la fin de 1897, elles ont été tenues plus ou moins régulièrement à raison d'environ huit par année; en 1898, le livre des comptes-rendus en mentionne

encore deux, en 1899 également, après une période d'interruption de treize mois et la dernière dont le compte rendu ait été inscrit est celle du 28 avril 1900.

Nous nous sommes adressés à M. van Leeuwen pour lui demander l'explication de l'arrêt si inattendu de ces deux œuvres, entreprises avec tant d'enthousiasme et maintenues avec tant de persévérance. Voici ce qu'il nous répondit :

Pour la revue *Sous le même Toit*, c'est le manque d'intérêt qui causa sa disparition. Quant aux conférences de maîtres, depuis 1900, nous nous sommes souvent réunis encore pour jouir des exposés de Ligthart, mais ce n'étaient plus des assemblées en règle. On lui a parfois demandé, notamment des membres de la commission scolaire, pourquoi ces conférences avaient cessé. Il répondait alors que le besoin ne s'en faisait plus sentir comme auparavant, tout le personnel étant maintenant au courant du plan d'études. Cela est exact, ajoute M. van Leeuwen, mais certainement la santé délicate de Ligthart d'une part et, d'autre part, l'esprit de l'époque ont contribué à faire cesser et la revue et les conférences.

Pour le journal, cette explication nous semble suffire. Ce genre d'entreprises a généralement un caractère éphémère, et les sept années d'existence de la petite revue constituent déjà un joli record. Celui-ci n'était du reste dû qu'à la persévérance du rédacteur Notenboom, de Ligthart et quelques autres. Dès le début, ils ont dû lutter contre l'inertie de la masse, et vers la fin, les plaintes du rédacteur devinrent de plus en plus fréquentes. Certainement l'intérêt avait baissé, mais il ne faut pas en conclure à un refroidissement de l'esprit de l'école. Les conditions avaient changé. Des fondateurs, plusieurs avaient passé dans d'autres écoles, d'autres étaient, par suite de soucis de famille, obligés de consacrer leurs loisirs à du travail lucratif ou bien se trouvaient, grâce à leurs qualités, enrôlés dans des mouvements de plus grande envergure. Ce fut le cas notamment de Ligthart et de Notenboom, dont les qualités d'auteurs pédagogiques commençaient à être appréciées par des cercles plus étendus. Quant aux jeunes, leur temps était généralement pris par la préparation d'examens et leur besoin de littérature pédagogique était

amplement satisfait par le nombre croissant des périodiques et des livres.

Pour ce qui concerne la cessation des conférences de maîtres, il est moins facile de l'expliquer sans conclure à une baisse de l'esprit de collaboration parmi le personnel ou à une déchéance des principes démocratiques du chef. Cependant, cela doit être possible, car les témoignages sont unanimes à louer l'esprit de l'école, à quelque époque que ce soit. Nous avons également demandé l'opinion de M. Casimir sur ce point. Il voyait la cause principale dans l'aversion de Ligthart pour toute trace de formalisme ou, plutôt, dans sa tendance à s'élever au-dessus des formes. Cette tendance est en effet assez caractéristique de notre auteur pour nous arrêter un instant.

§ 11. *Jan Ligthart et le formalisme.*

Pour le numéro de janvier 1892, le rédacteur de *Sous le même Toit* avait prié Ligthart d'écrire quelques lignes à l'occasion du Nouvel an. Ligthart répondit en écrivant :

(5) Réjouissez-vous avec les heureux et pleurez avec les malheureux, mais abstenez-vous de vœux et de condoléances.... Remplacez ces vaines manifestations par des actes.... Que notre conduite soit l'expression des vœux que nous faisons les uns pour les autres et, tous ensemble, pour notre école et pour notre petite revue.

On a l'impression qu'avant de l'envoyer au rédacteur, Ligthart a fait lire cet article à sa femme et qu'elle lui a dit : « Il ne faut pas mépriser toutes les formes parce qu'elles ne tiennent pas debout devant ta raison critique. Pour finir, il ne resterait plus rien. » Car dans le même numéro nous trouvons un article écrit le même jour, intitulé : *Formes*, dans lequel Ligthart se défend contre cette objection en s'écriant :

(5) Ne craignez pas que l'analyse de la raison puisse jamais détruire les formes vraiment respectables et viables, qui ne sont pas de vaines formalités, mais des manifestations de vie.... Les caresses et les sourires d'un bébé pour sa maman sont des formes, comme la poignée de mains de deux amis, la correspon-

dance d'un couple aimant.... Où est le Don Quichotte qui tirera l'épée de sa raison contre ces « formes » ? Son attaque serait vaine, car c'est la vie qui les crée et les maintient, partout où elle en a besoin. Mais tant de formes ne sont maintenues que par la force des conventions ! Pour l'homme sincère, leur abandon devient presque un devoir. Et cela précisément par respect de ces formes, que la masse superficielle et insensible abaisse à l'état de manifestations vaines et vides de sens. On a dit — et cette pensée s'applique aussi à notre sujet, en une certaine mesure du moins : — « L'athéisme est un grand amour de Dieu ». Le respect d'une forme pleine de sens ne tolère pas qu'elle perde son caractère et sa signification et ne permet pas de contribuer à un tel sacrilège.

Si une forme, noble et belle à son origine, est usée et effacée par l'abus qu'on en a fait, il vaut mieux la sacrifier que de la maintenir comme un masque. La raison critique ne doit pas s'attaquer aux formes, mais à l'hypocrisie qui se sert d'elles et chaque coup d'épée dirigé contre un masque doit le traverser pour atteindre le Tartuffe qui se cache derrière lui.

Conformément à ce besoin de sincérité, Ligthart a dans sa vie abandonné bien des formes, soit parce qu'il avait reconnu leur inanité, soit parce qu'il les estimait trop respectables pour s'y conformer extérieurement mais sans pouvoir y participer de toute son âme. Et pourtant, jamais ce manque de formalisme ne le fit tomber dans l'excès opposé de négligence ou de grossièreté. Une fois qu'il avait choisi les formes qui lui convenaient, il s'appliquait à leur donner un cachet personnel et soigné. Une lettre « d'occasion » de sa main, un discours de bienvenue ou d'adieu prononcé par lui n'étaient jamais des formalités mais toujours de petits chefs-d'œuvre, non seulement par leur forme, mais aussi par leur contenu, voix éloquentes de sympathie personnelle. Il ne possédait aucun costume de cérémonie : il prononça toutes ses conférences, quelque distingué que fût son auditoire (même celles de sa tournée en Suède, v. p. 142 sqq), dans son costume de tous les jours : complet fantaisie et chemise de flanelle; mais ce complet, comme la chemise elle-même, étaient toujours soignés [1].

[1] (P. V. 12, 32). Nous parlerons plus loin de l'attitude de Ligthart vis-à-vis des formes religieuses.

Un autre caractère essentiel de son anti-formalisme, c'était que pour lui, ni le maintien, ni l'abolition des formes ne devait entraver la vie, l'empêcher de se manifester et de déployer sa richesse.

(7) Dans la même année de *Sous le même Toit* qui débute par les articles cités ci-dessus, M. van Leeuwen propose, quelque temps avant son mariage, d'abolir la coutume de se donner des cadeaux de noces, entre membres du personnel [1]. Tout en rendant hommage au caractère désintéressé de cette proposition, Ligthart s'y oppose en disant : Non, mon vieux, dans un milieu comme le nôtre, ces «cadeaux d'occasions» ne sont pas une forme sans valeur. Par le travail en commun, dans une atmosphère de confiance et de bienveillance, nous nous attachons les uns aux autres, et cet attachement, là même où il n'a pas le caractère d'une sympathie profonde, aime à s'exprimer, à des occasions comme celle-ci, dans une forme agréable et utile pour les intéressés. Il faut envisager les choses avec simplicité, ne pas mépriser les métaux communs parce qu'ils ne sont pas de l'or, et nous laisser cette coutume innocente.

Pourtant, il était un adversaire déclaré des cadeaux d'occasions, dès qu'il les soupçonnait d'imposer à une partie de ceux qui y contribuaient une obligation onéreuse (v. p. 19). « Le seul cadeau digne de lui qu'un maître puisse accepter de ses élèves, écrit-il dans un article intitulé « Cadeaux » [2], c'est qu'ils s'appliquent à suivre son exemple — s'il en est digne ! »

Un autre fait curieux, c'est que, plus tard, il ne s'opposa pas à une adaptation formelle de ses manuels scolaires aux besoins des écoles confessionnelles [3].

Nous avons là deux exemples typiques de l'absolue liberté que Ligthart se réservait dans l'expression de ses opinions, au risque d'être accusé d'inconséquence. Il ne voulait jamais être l'esclave d'un principe, mais considérer chaque cas en lui-même et en tenant compte des circonstances spéciales.

Or, c'est dans ce même esprit que Ligthart renonçait volontiers à maintenir des formes, même celles qu'il avait créées lui-

[1] O. é. D. Juillet 1892.
[2] S. & L. V. 35, 554 (cit. text.).
[3] S. & L. XIII 22, 350.

même, dès qu'il voyait qu'elles devenaient des entraves pour la vie qu'elles ne pouvaient plus contenir. C'est certainement dans cette lumière qu'il faut voir la cessation des conférences de maîtres. Elles avaient atteint leur but : le corps enseignant de l'école de la rue Tullingh était arrivé à son maximum de collaboration. Dans la mesure des possibilités psychologiques, tous étaient pénétrés des idées de leur chef. Ils savaient dans quelle direction il en cherchait la réalisation. Ceux qui le voulaient, savaient comment ils pouvaient le seconder dans cette œuvre. Puis, ils ont dû se rendre compte de plus en plus de sa supériorité : les plus jeunes d'abord, mais aussi ses contemporains ont fini par reconnaître, ouvertement ou tacitement, qu'il était leur maître. La lettre de M. van Leeuwen le dit implicitement : on ne venait plus pour discuter avec Ligthart, mais pour le plaisir de l'écouter.

D'autre part, il ne faut pas oublier que les « libres-entretiens » du personnel avec le chef ont toujours occupé une place importante dans la vie scolaire de la rue Tullingh. Sauf pour ceux qui demeuraient très loin, les heures de service des maîtres et maîtresses commençaient, le matin et l'après-midi, une demi-heure avant le commencement des classes [1]. Ce temps était destiné au règlement de différentes besognes d'ordre matériel, mais, celles-ci terminées, l'occasion de s'entretenir de tout ce qui intéressait l'école était toute trouvée. On restait souvent aussi pour causer après la fin des leçons. L'esprit de l'école une fois solidement établi, l'organisation matérielle ayant abouti à une certaine routine et l'expérience des plus anciens permettant d'entraîner les plus jeunes, ces réunions familières suffirent à la longue à assurer la collaboration de tout le corps enseignant, d'autant plus qu'il s'y ajoutait des conférences faites par le chef et l'élaboration du programme entreprise par les commissions spéciales.

[1] Règlement scolaire, O. é. D. sept. 1890.

CHAPITRE V

ACTIVITÉ PUBLIQUE DE JAN LIGTHART EN DEHORS DE SON ÉCOLE ÉVOLUTION INTÉRIEURE

§ 1. *Professeur de langue et de littérature.*

Comme nous l'avons vu (p. 68), peu après sa nomination à l'école de la rue Tullingh, Jan Ligthart fut chargé des leçons de langue et de littérature hollandaises aux « Cours Normaux » de la ville de La Haye. Il s'y distingua non seulement par son enseignement, mais aussi par son influence personnelle.

Ligthart était un maître d'école d'élite, sachant rendre vivante la matière la plus aride et captiver les auditoires les plus variés : petits enfants, adolescents ou adultes. En outre il était un conducteur d'âmes qui ne manqua jamais d'exercer une action bienfaisante sur tous ceux qui étaient en contact avec lui. « Son influence, écrit une de ses élèves [1], a été un des facteurs les plus puissants dans la formation de nos esprits et de nos âmes. »

Il était du reste bien placé pour cela, la branche qu'il enseignait étant la principale non seulement par son importance intrinsèque, mais aussi par le temps qui lui était consacré : quatre ou cinq heures par semaine pour chacune des quatre années d'études. De plus, une note insuffisante de hollandais était fatale aux candidats. Les Cours Normaux étant très fréquentés, c'est toute une armée de jeunes instituteurs et institutrices que Ligthart a ainsi contribué à former.

Lorsque je revis les souvenirs de ces leçons, écrit Mme Lugten-

[1] J. L. II. 79, où Mme Lugten-Reys, devenue plus tard et en partie grâce à sa formation par Jan Ligthart, un auteur apprécié, raconte ses souvenirs de ces leçons, tels qu'elle les avait conservés dans son journal intime.

Reys [1], ma première impression est celle d'un calme naturel et bienfaisant. C'est dans cette atmosphère que je vois M. Ligthart assis devant la classe, les jambes confortablement croisées, que je l'entends poser ses questions, et nous, donner nos réponses. Une difficulté se présente-t-elle, une série de questions bien choisies vient la dissiper.

Une composition sur un sujet sérieux n'est bonne que lorsque l'auteur sait se donner lui-même. C'est ce qu'il exigeait toujours de nous, sans quoi, il nous « faisait cadeau » de notre travail, comme il disait. Alors, sa critique devenait impitoyable, quand il nous morigénait, le visage plein de calme, mais les yeux pétillants de vie. Il ne craignait pas les répliques, mais dès que nous risquions de devenir un peu trop bruyants, un geste plaisant de sa main suffisait à nous apaiser.

Son influence personnelle sur nous était immense. La question de la suggestion des maîtres était alors à l'ordre du jour. Il en usait pour le plus grand bien de nos natures jeunes et vives, opprimées, c'est le cas de le dire, par un enseignement aride, froid et rebutant, comme il l'était à cette époque-là.

Je me rappelle une scène. Nous étions révoltés à cause d'une mesure qui nous semblait injuste. Moi-même j'étais hors de moi, dans un état de colère et de surexcitation indescriptible. Il entra et, en un tour de main, par quelque plaisanterie, il réussit à nous calmer. La leçon commença et je respirai, allégée, comme s'il m'avait tirée d'une crise d'épilepsie....

Il nous parlait souvent de sa jeunesse, en sorte que ses *Souvenirs d'Enfance*, lorsqu'ils parurent, furent pour moi comme de vieux amis....

Il était le seul des professeurs qui nous appelât par nos prénoms. Cela créait une grande intimité. Il était comme le père de notre classe et il nous inspirait une confiance à rendre jaloux bien des pères. Mais les souvenirs les plus exquis que j'aie gardés de ses leçons sont ceux des lectures qu'il nous faisait, avec son calme plein de sentiment et d'expression. Il nous faisait aimer ses auteurs favoris. En lisant les souvenirs de Fritz Reuter, il dut un jour poser le livre, ses yeux étant pleins de larmes. Et nous aussi, tout gamins et gamines que nous étions, nous pleurions sans que personne en eût honte. En lisant *Le Petit Jean* de Van Eeden (v. p. 53 sqq), il rendait ce livre si vivant pour ses élèves qu'ils l'emportaient dans la vie comme une partie d'eux-mêmes.

[1] J. L. H. 82-86 (extr.).

Chose curieuse pour celui que d'autres osèrent appeler un athée, cette élève déclare qu'à cette époque-là germait déjà en lui ce qui plus tard lui donna la force de supporter la mort de son fils. Cependant, les idées religieuses que nous rencontrons dans son étude sur *Le Petit Jean* ne témoignent encore que d'un mysticisme assez vague et de tendance plutôt panthéiste. En voici un échantillon :

(16) L'ignorance dans laquelle nous nous trouvons à l'égard du sens et du but de notre existence se double d'un indéracinable désir de clarté en cette matière.... Nous nous sentons enfants de Dieu; notre plus profonde aspiration est de nous réunir à Lui, et nous suivons avidement toute trace de chemin qui semble pouvoir conduire à ce but.

Il y a les croyants qui nous invitent à les suivre. Ils donnent une image de Dieu. Ils nous font part de sa volonté et nous décrivent ses œuvres. Mais.... est-ce là Dieu ? Ce n'est qu'une image vague, incomplète. C'est un Dieu fait par l'homme et moulé sur son esprit. Et aussi peu que la lampe à pétrole, qui éclaire les ténèbres de notre demeure, égale le soleil qui fait vibrer toute la création de ses rayons vivifiants et dorés, aussi peu l'image que l'homme se fait de Dieu ressemble-t-elle à Dieu lui-même.

Cependant des milliers d'insectes se précipitent vers la lumière de la lampe, mais — pour y laisser la vie. Et des milliers d'hommes laissent sombrer leur vie intérieure dans la mort spirituelle d'une foi formaliste. En faisant comme eux, nous violerions notre nature la plus intime. Le seul culte par lequel nous puissions honorer Dieu, c'est de nous laisser pénétrer par le sentiment de la parenté étroite entre l'âme et sa source divine, et de trouver dans ce sentiment la force d'ennoblir notre nature, de purifier nos désirs. L'homme qui veut réellement élever son âme jusqu'au Tout-Puissant, qui espère éprouver, ne fût-ce que pour un instant, le contact du grand Esprit, soutien de la grandiose Création — cet homme doit se laisser pénétrer de la sublime majesté, de la merveilleuse beauté de l'œuvre divine et, s'émancipant de tout ce qui le confine dans l'espace et dans le temps, se sentir absorbé par l'éternelle infinité de Dieu.

Mme Lugten-Reys parle d'une vie religieuse qui, à cette époque déjà, germait en Ligthart. Ce terme correspond exactement à la réalité. Les écrits de Ligthart qui datent de ces années-là,

et surtout ses études littéraires, témoignent d'une grande compréhension pour toute manifestation de vie religieuse sincère et pure chez autrui [1]. Ce germe s'est épanoui plus tard en une vie religieuse incomparablement plus riche, plus personnelle, plus concrète.

Les souvenirs de Mme Lugten-Reys datent des quatre dernières années de l'activité de Jan Ligthart aux « Cours Normaux ». En 1898, il dut renoncer à cet enseignement, un champ d'action plus étendu réclamant toutes ses forces.

Il était, en effet, devenu peu à peu un des hommes les plus en vue dans le monde pédagogique de la Hollande.

§ 2. *Dans la Société pédagogique.*

Si les dix premières années de travail à l'école de la rue Tullingh furent pour Ligthart une période d'incubation et de préparation, d'études approfondies et d'expérimentation patiente, il commença, dès les dernières années du XIXme siècle, à faire connaître au dehors les résultats de ce travail par des conférences et des articles de revues.

De 1894 à 1897, il fit partie du comité directeur de la *Société Néerlandaise d'Instituteurs (N. O. G.*, voir note p. 73). Nous avons trouvé dans les Annales de cette Société [2] les comptes rendus de conférences faites par lui. A cette époque, on se préoccupait entre autres, dans les milieux pédagogiques, du vandalisme et de l'indiscipline de la jeunesse des rues de notre pays (v. p. 211). Depuis plusieurs années, éducateurs, juristes et *sportsmen* combattent ensemble ce fléau national, contre lequel ils ont même fondé une *Ligue pour la Discipline (Tucht-Unie).* Dès 1895, Ligthart participa à cette lutte d'une manière caractéristique pour lui : ennemi des belles théories autant que des moyens extérieurs, il invita surtout ses collègues à l'action personnelle en leur communiquant les expériences faites par lui

[1] Voir surtout sa belle paraphrase d'un poème du moyen âge chantant la légende de Béatrice : *Van alle tijden*, réd. C. G. Kaakebeen et Jan Ligthart, N° 2, *Beatrijs.*

[2] *Correspondentieblad van het Nederlandsch Onderwijzers Genootschap*, 1894-1898.



40 ANS

Jan Ligthart.

Portrait inédit, d'après une photo d'amateur, prise en 1900, pendant un cours privé de littérature.

Reproduction d'un agrandissement dû à l'obligeance de Mlle van Maanen, professeur au Lycée Néerlandais, à La Haye.

dans son propre milieu. Il préconisa la collaboration entre la police et l'école en montrant que des rapports cordiaux entre le corps enseignant d'une école et l'agent de police du quartier peuvent relever le prestige de celui-ci aux yeux de la jeunesse. De tels rapports existaient en effet à l'école de la rue Tullingh, où l'agent du quartier assistait comme invité et ami de la maison aux fêtes scolaires (v. p. 82).

(11) Il suffit pour cela, dit Ligthart, d'un peu de dévouement, de naturel et de cœur avec une conviction profonde que notre société ne sera jamais améliorée par des lois et des règlements si, à côté et au-dessus de ceux-ci, le dévouement personnel de chacun de nous ne contribue à cultiver cet esprit de bonne volonté sociale que les lois seront toujours incapables de créer.

En lisant ces lignes, on se demande combien de membres de la « Ligue pour la Discipline » se seront donné la peine de suivre cette recette. N'a-t-il pas de tout temps été plus facile de porter l'uniforme de quelque Armée du Salut que de payer de sa personne en luttant pour la cause du Bien dans le petit cercle d'action qui est assigné à chacun de nous ?

La conférence dont nous parlons est trop longue et d'un intérêt trop spécial pour la résumer ici; citons-en seulement ce joli passage, qui montre que le pédagogue qui la prononça n'avait pas oublié son propre passé de gamin des rues :

(10) Que Gavroche soit sur ses gardes ! La dernière heure pourrait bientôt sonner pour lui. L'opinion publique s'élève contre lui comme une marée qui menace de l'engloutir. Mais ne nous réjouissons pas trop tôt de sa disparition. J'ai des raisons de craindre qu'il laissera déferler la vague furieuse au-dessus de lui et que nous verrons bientôt émerger plus loin sa tête trempée. Car Gavroche sait nager !

Dans la même assemblée où Ligthart prononça ce discours, un autre orateur défendait la thèse suivante, soulevée par le mouvement pour le *slojd* suédois : « L'introduction à l'école primaire des travaux manuels comme branche indépendante n'est pas désirable. Par contre, le travail des élèves sous la direction de l'instituteur devrait être pour toutes les branches la base de

la méthode d'enseignement. » Dans la discussion qui suivit la conférence, Ligthart s'exprima ainsi :

(9) Je ne vois pas comment le travail manuel pourrait être la base de la méthode d'enseignement. Pour ma part, je dirais plutôt que le travail manuel doit accompagner celui de l'esprit pour le rendre plus intense, plus vivant. Cette conception peut être immédiatement mise en pratique, même dans nos grandes classes de quarante élèves, en mettant du papier et des crayons à la disposition des élèves pour toutes les leçons et en les obligeant à s'en servir.

Encore cela est-il plus facile en théorie qu'en pratique. Nous avons généralement une peine inouïe à croire en l'activité de l'enfant lorsqu'il ne nous regarde pas droit dans les yeux, comme si alors notre science pouvait passer directement de notre tête dans la sienne. Et nous avons une peur terrible que le crayon et le papier ne soient pour les élèves une cause de distraction. A mon école, depuis plus de deux années, nous plaidons dans chaque conférence de maîtres pour les «cahiers toujours ouverts»[1] et pourtant il nous faut encore lutter pour maintenir cette règle (v. p. 80).

Que faut-il donc que les élèves fassent de leurs cahiers et de leurs crayons ? Exactement ce que le maître fait du tableau noir et de la craie : dans la leçon d'histoire, il écrit au tableau noir les noms propres, il esquisse des cartes pour illustrer les situations. Tout cela, les élèves peuvent le copier dans leurs cahiers. Dans la leçon d'histoire naturelle, chaque élève a une fleur devant lui et l'instituteur, au lieu de se borner à les interroger sur les formes et les couleurs, les fait dessiner. Dans la leçon de lecture, on peut leur faire illustrer ce qu'ils ont lu, ne fût-ce qu'en faisant le plan du lieu d'action d'une histoire lue. En calcul, qu'on ne demande pas la surface d'un rectangle sans qu'il soit dessiné par tous les élèves, et ainsi de suite. Une fois embarqué dans cette direction, on verra tous les jours combien les matières les plus diverses se prêtent à cette méthode, et combien celle-ci tient les élèves en éveil, mieux que la parole soi-disant « vivante » ![2]

§ 3. *Premières publications.*

En 1897 Ligthart fonda, avec Heimans (v. p. 139) et Zer-

[1] Les ardoises ayant été remplacées par des cahiers (N. d. Tr.).
[2] Nous reviendrons plus en détail sur la conception que Ligthart se faisait de ce que nous appelons aujourd'hui l'*Ecole Active* (v. p. 246 sqq.).

NIKE (v. p. 64), une revue pédagogique qu'ils intitulèrent *Ancien et Nouveau*[1]. Ce titre exprimait bien le caractère général de la revue : cherchant à apprécier ce qu'il y avait de viable dans les traditions déjà anciennes, autant que dans les idées modernes, elle serait une tribune libre pour les défenseurs sérieux des unes et des autres. Dans la première année Ligthart publia deux articles sur les conférences de maîtres[2], qui firent époque dans le mouvement pour l'émancipation des maîtres de classe. Dans la même année nous trouvons de sa main, outre quelques épigrammes et « croquis » pris sur le vif dans la pratique, un article intitulé : « A l'œuvre pour le plan d'études »[3]. Dans la deuxième année[4], nous retrouvons le dernier article que Ligthart avait écrit pour *Sous le même Toit* (v. p. 87). Il contient la description détaillée d'un plan d'études homogène pour le premier semestre (hiver) de l'école primaire. La suite contenant le programme du deuxième semestre (été) se trouve dans la quatrième année[5]. Ces articles forment ensemble un tout organique, un programme de réforme pratique, applicable immédiatement dans n'importe quelle école primaire. Ils posent les principes d'une direction pédagogique efficace et d'une saine didactique, qui s'inspire des idées nouvelles pour transformer l'école existante plutôt que de la révolutionner. Ce sont les résultats de douze années de travail à l'école de la rue Tullingh que Ligthart livra ainsi à la publicité. Il le fit simultanément dans des conférences faites devant des assemblées d'instituteurs[6].

On se rappelle (v. p. 74) qu'en 1890 déjà Ligthart avait publié dans un journal pédagogique, *Le Monde Scolaire*, des articles qui eurent un certain retentissement. Un des rédacteurs de ce journal était H. SCHEEPSTRA. Il avait d'emblée saisi la valeur des idées préconisées par Jan Ligthart. Lorsque la maison d'édition J. B. WOLTERS, à GRONINGUE, qui fait sa spécialité des pu-

[1] « *Oud en Nieuw* », *Paedagogisch Tijdschrift*. Amsterdam, W. Versluys éd. 1897-1899 et Groningue, J. B. Wolters éd. 1900-1902.
[2] O. & N. I, 29-68.
[3] *Ibid.* 207.
[4] O. & N. II, 41 sqq.
[5] O. & N. IV. 1897.
[6] J. L. II. 23.

blications scolaires, confia à Scheepstra la composition d'une série de livres de lecture pour l'école primaire, celui-ci sollicita la collaboration de Jan Ligthart. Ce dernier répondit que la composition d'une anthologie de lectures ne l'intéressait pas mais que, si Scheepstra voulait tenter avec lui de créer quelque chose de tout à fait nouveau, il était d'accord. Sans mépriser ce qu'il y a de bon dans les anthologies, il estimait qu'il valait la peine de doter l'école primaire d'un manuel tendant à faire de la leçon de lecture autre chose qu'un exercice purement technique. Scheepstra se laissa vite gagner à ce projet et ils se mirent ensemble à écrire une série de huit livres de lecture, intitulés *Sortons dans le Monde* [1], dont le premier parut en 1898, et destinés aux quatre dernières années de l'école primaire. Chaque fascicule est adapté par le choix des matières à une classe et à une saison (semestre d'hiver ou d'été). Ligthart écrivit les quatre premiers, Scheepstra les autres.

Les deux fascicules qui servent durant une année scolaire contiennent chaque fois l'histoire de la vie d'une famille pendant une année entière et les auteurs ont su, avec autant de goût que d'ingéniosité, mettre leurs personnages fictifs en contact avec les réalités qui faisaient l'objet de leurs leçons de choses et de leurs leçons de morale, conformément à leur programme. Ils ont pu ainsi, pour les leçons de morale en particulier, éviter le caractère arbitraire que celles-ci ont dans la plupart des livres de lecture : elles se dégagent d'elles-mêmes des conflits de volonté et autres crises morales qui naissent spontanément dans la vie d'une famille d'enfants. Quant aux connaissances de toutes sortes, au lieu d'être imposées à l'attention des lecteurs dans des leçons ou des rubriques isolées, elles sont présentées partout, comme le fruit des expériences faites ou des renseignements reçus par les jeunes personnages dont l'histoire est racontée. Ces derniers s'instruisent partout, en promenade, à la maison, au jardin et le génie des auteurs a su éviter, dans ces leçons qui se présentent d'elles-mêmes, tout pédantisme fastidieux. Prenant pour

[1] « *De Wereld in !* » par Jan Ligthart et H Scheepstra, huit fascicules, Groningue, J.-B. Wolters éd. 1re édit. 1898

modèles leurs propres familles, ils ont décrit pour la plupart des choses vécues, ce qui donne à leurs livres un caractère de naturel et d'intimité vraiment bienfaisant. Un petit ami d'Afrique, un oncle, capitaine de paquebot, un grand frère, parti pour les colonies permettent d'élargir très naturellement le cercle d'intérêts des familles dont il est question, et par là celui des lecteurs. Un grand nombre de poésies ont été écrites par les auteurs, quelques-unes même accompagnées de mélodies originales. Le succès de cette série a été la meilleure preuve que les idées directrices qui l'ont inspirée se sont trouvées justes. Presque chaque année une nouvelle édition a été nécessaire. Encouragés par ces beaux résultats, les auteurs ont composé d'autres séries analogues qui constituent toutes ensemble une bibliothèque de livres de lecture pour l'école primaire, en 45 fascicules. Transformant une méthode existante, ils ont composé un cours de lecture technique pour la première année scolaire [1], qui est un vrai chef-d'œuvre au point de vue didactique et artistique, suivi de quatre cours de lecture courante [2], de quatre fascicules chacun, destinés aux trois premières années scolaires et précédant par conséquent la série « Sortons dans le Monde ». Chacun de ces cours contient de nouveau l'histoire d'une famille ou d'un groupe d'enfants. Afin d'agrémenter les leçons d'histoire naturelle et de géographie dans les dernières années en réunissant les matières d'enseignement autour d'un centre d'intérêts spontanés, les auteurs ont écrit deux séries de quatre fascicules chacun, intitulées : *Plantes et Animaux* (*A* « A la Ferme », *B* « Chez le Garde-forestier ») [3] et *A bicyclette à travers les Pays-Bas* (Excursion de vacances faite par deux garçons et leur précepteur) [4].

Une bonne partie des matières instructives, contenues d'abord dans *Sortons dans le Monde*, a été réunie dans ces deux dernières

[1] HOOGEVEEN, LIGTHART et SCHEEPSTRA. *Zes Leesboekjes* (6 fasc.), Groningue et La Haye, J.-B. Wolters éd. 23me édit. 1920.

[2] LIGTHART et SCHEEPSTRA. *Pim en Mien*, *Nog bij Moeder*, *Buurkinderen*, *Dicht bij Huis*, même éd., resp. 19me, 23me, 12me, 20me édit., 1920.

[3] LIGTHART et SCHEEPSTRA. *Op de Boerderij* (2 fasc.) et *Bij den Boschwachter* (2 fasc.) même éd., 11me et 9me édit., 1920.

[4] CREMER et LIGTHART. *Op de Fiets door Nederland* (4 fasc.), même éd., 15me édit., 1920. Voir l'article de Mlle E.-K. LINDEIJER dans l'*Educateur* du 26 févr. 1923.

séries, permettant aux auteurs de donner une place plus grande, dans leur cours de lecture, au libre jeu de la vie humaine, comme ils le disent dans leur préface. Enfin une série fut créée parallèlement aux deux premières années de *Sortons dans le Monde!* et destinée spécialement à donner aux enfants hollandais quelques notions des colonies [1]. Un oncle, ancien colonial, devenu gardien au jardin zoologique d'Amsterdam, sert d'intermédiaire. Cette série est peut-être la plus jolie de toutes par l'exubérance de la vie qui fait palpiter le lecteur à chaque page. Le talent littéraire des auteurs (on est tenté de dire de l'auteur, car il semble bien qu'on reconnaît partout la plume de Ligthart) s'y déploie dans toute sa richesse esthétique et morale, faisant participer les petits lecteurs à la vie, parfois mouvementée, mais toujours heureuse et foncièrement morale d'une famille ouvrière.

Toutes ces séries ont eu un succès énorme, tant dans le pays qu'au dehors, et plusieurs ont été adaptées aux besoins des écoles dans les colonies hollandaises, de la Belgique flamande, de l'Afrique du Sud et même, comme nous l'avons vu (p. 91), des écoles confessionnelles en Hollande. Il y a eu plusieurs imitations qui prouvent que Ligthart et ses collaborateurs ont créé un genre faisant époque dans l'histoire du livre scolaire.

Nous pouvons même signaler une édition française. Sollicité par son amie Lucie Vos, professeur de français, devenue plus tard la femme de son ami Jan Baarslag, Jan Ligthart composa, en hollandais, une série de trois livres de lecture à l'usage des leçons de français, qui furent traduits et publiés par Lucie Vos sous le titre de *Entre Nous* [2].

§ 4. *Directeur de la revue « Ecole et Vie ».*

Encouragée par le succès de la série *Sortons dans le Monde!* la maison Wolters proposa à Ligthart la fondation d'une revue pédagogique hebdomadaire. Il accepta et le journal parut dès le mois de septembre 1899 sous le titre *Ecole et Vie* [3]. Ce titre

[1] *Blond en Bruin* (4 fasc.), mêmes auteurs, même éd., 11me édit. 1920.
[2] Lucie Vos. *Entre nous.* Lectures françaises à l'usage des écoles primaires (3 fasc.). Groningue et la Haye, J.-B. Wolters éd., 11me édit. 1920.
[3] *School en Leven, Weekblad voor Opvoeding en Onderwijs in School en Huis-*

résume le programme que Jan Ligthart développa dans son article d'introduction intitulé : « L'unité dans la diversité ». Nous en extrayons les passages suivants :

(14) Rien n'existe par soi-même. Chaque partie de l'univers dépend des autres, l'âme humaine elle-même ne saurait prendre conscience de son existence sans entrer en rapport avec ce qui l'entoure.

Tenons-nous assez compte de cette vérité ? La division progressive du travail permet d'en douter. Elle crée trop de spécialistes, qui ne voient que leur champ restreint de connaissances et d'action, elle favorise les préjugés, même chez ceux qui se dévouent à une cause spéciale avec désintéressement, mais en oubliant que la vie est plus complexe qu'ils ne pensent. La lueur jaunâtre de la lampe, sous laquelle ils travaillent sans cesse, les empêche de voir les étoiles étincelantes au firmament. Quelque compréhensible, quelque fécond, quelque vénérable que soit ce dévouement unilatéral des spécialistes, il faut cependant se garder de tomber dans leur erreur. N'oublions pas que notre travail, si considérable et important qu'il soit, n'est qu'une partie d'une œuvre plus grande, qui, elle seule, lui confère sa valeur et sa signification.

Partie intégrante de cet organisme qu'est la société humaine, l'école doit exiger de tous ceux qui travaillent à son développement, notamment des instituteurs, qu'ils n'oublient jamais les rapports qui lient l'école à la vie. Le vieil adage : *vitae, non scholae*, est là pour prouver que l'école a eu de tous temps à lutter contre l'isolement. Et pour doubler ce danger, celui de la spécialisation la menace de nos jours autant que tous les autres modes de l'activité humaine. Le tronc des « Connaissances générales » s'est divisé en « branches »; celles-ci sont en train de se subdiviser encore et ces branches et rameaux appellent de plus en plus des spécialistes et des manuels spéciaux pour les enseigner. (Il est dommage seulement que parmi tous ces spécialistes on en compte si peu qui soient des spécialistes dans l'art d'enseigner, d'éduquer la jeunesse). Et ces manuels grossissent à chaque nouvelle édition, par le désir des auteurs de les rendre toujours plus complets, d'y faire entrer toute leur science sous une forme condensée. Ils ne se demandent pas : « qu'est-ce qui convient le mieux à l'enfant au point de vue pratique et mo-

gezin, réd. Jan LIGTHART (et R. CASIMIR, depuis 1902). I-XXII. Groningue, J.-B Wolters, éd., 1899-1921.

ral ? » mais : « que disent les livres scientifiques ? » Et cette science, ils l'apprêtent plus ou moins à l'usage de l'école.

A tous ces érudits nous voudrions crier : sortez de votre cellule et allez consulter la vie, pour voir combien de connaissances superflues vous imposez à vos élèves et de combien de choses indispensables vous les privez; mais aussi pour voir combien tout se tient, comme la botanique et la géographie, le calcul et l'histoire, le commerce et l'industrie se rencontrent chez le maître charpentier, comme les multiplications ne planent pas dans les airs comme des fantômes mais sont incorporées dans les éléments de la vie sociale, sous forme de murs de briques ou autres; comme la langue vit de la vie des hommes, cette même langue qui, dans l'ossuaire du cours de grammaire ne montre que la physionomie d'un squelette.

Notre école a besoin d'une cure de rajeunissement. Nombre d'hommes éminents y travaillent déjà, et c'est à ce mouvement que notre journal veut collaborer dans la mesure de ses forces.

Mais en travaillant ainsi pour *l'école* et pour *l'enfance*, nous ne voulons pas oublier *l'instituteur*. Dans les revues professionnelles, celui-ci est trop considéré comme un professionnel. Dans tout maître d'école vibre une âme humaine, qui a besoin de se nourrir d'autre chose encore que de questions de didactique. Que ceux-là surtout s'en rendent compte qui ont pour tâche de former les jeunes. Qu'ils sachent les enthousiasmer pour le travail qui les attend.

Ainsi nous chercherons et — espérons-le — nous trouverons dans l'Ecole, la Vie, et dans l'Instituteur, l'Homme.

La revue *Ecole et Vie* avait pour sous-titre : « Revue hebdomadaire pour l'éducation et l'enseignement à l'école et dans la famille ». Elle correspondait admirablement à ces enseignes. A son titre d'abord, car Ligthart en fit un lien *vivant* entre tous ceux que les questions scolaires intéressaient : il y laissa discuter, soulever toutes sortes de problèmes, soutenir des thèses, avec la plus entière liberté, tout en observant lui-même la plus sincère impartialité. Ainsi ce fut une revue vivante, et surtout une revue qui s'occupait des questions vitales ! Avec quelle chaleur de cœur Ligthart y livra une guerre sans merci au pédantisme, à la manie ratiocinante des scolastiques de tous les temps ! Il faut l'entendre :

(22) L'expérience m'a appris que les journalistes sont les pires pédants. Inutile d'entrer en lutte avec eux : ils ont toujours raison. C'est pourquoi j'en suis venu à ne plus jamais écrire dans un journal contre sa rédaction, et c'est pourquoi, en commençant notre revue, je me suis dit : Gare à toi ! Tu es un homme, donc tu aimes avoir raison. En outre tu es un maître d'école, donc tu t'imagines volontiers tout savoir. En devenant journaliste par-dessus le marché, tu cours donc le plus grand danger de tomber dans le pédantisme.

Eh bien, Ligthart réussit à ne pas tomber dans le pédantisme, ni dans les partis pris, ni dans l'orgueil. Il sut ajouter aux qualités d'impartialité et de vie de sa revue celle du pittoresque et de l'attrayant. Il voulait qu'on s'y intéressât même après une écrasante journée de labeur, que tous les membres de la grande famille de ses lecteurs y trouvassent une rubrique à leur mesure...

Tout cela était éducatif au plus haut degré. Et ce qui l'était davantage était l'empreinte personnelle que Ligthart donnait à sa revue, l'âme vivante qu'il lui insuffla ainsi, et encore les relations qu'il entretenait avec ses lecteurs, par « courrier » dans la revue même ou par correspondance personnelle. Il accueillait toutes les demandes, toutes les confidences, tout ce qui participait de près ou de loin à la vie intérieure, et il répondait par le récit de ses propres débats, de ses propres déceptions, souffrances, ou expériences et victoires.

Les confessions, même les plus sincères, ne sont pas nécessairement édifiantes. Celles de Ligthart l'étaient au plus haut degré, grâce à la noblesse de ses aspirations. C'était une nature assoiffée de moralité et qui, en réalité, était arrivée à une perfection que l'on rencontre rarement chez les hommes. Cependant loin de s'en douter lui-même, il avait une conscience profonde de ses faiblesses, s'exprimant dans des *de profundis* pleins d'humilité sincère et émouvante [1].

[1] Etant donné ce caractère familial de la revue « Ecole et Vie », on comprendra que, sollicité de rééditer en librairie des travaux publiés dans les colonnes de son Journal, Ligthart a hésité longtemps avant d'y consentir. Un mélange de modestie et de pudeur l'empêchait de croire que ses travaux pussent être livrés à la grande publicité. Aussi ne le fit-il souvent que sur des instances répétées, ou en refusant une publication en librairie, pour se borner à une réimpression privée, à l'usage de ses amis. Tel a été le cas, notamment, de son étude littéraire

§ 5. *Evolution intérieure.*

Ligthart était une de ces âmes d'élite qui sont frappées par l'énormité de la tâche qui incombe aux hommes de bonne volonté. La somme de souffrance qu'il y a dans le monde est effrayante et les iniquités à réparer sont aussi nombreuses que les grains de sable des grèves. De là un sentiment de douloureuse impuissance qui étreint le cœur des meilleurs. Ligthart, plus qu'un autre, grâce à sa sensibilité délicate, s'inclinait avec serrement de cœur devant la « majesté des souffrances humaines ». Nous savons notamment que les injustices commises dans l'affaire Dreyfus et pendant la guerre des Boers troublèrent profondément son cœur épris de justice [1]. De plus, comme il arrive souvent chez les natures de sensitifs, une conscience affinée et une âme héroïquement gonflée de bonne volonté se trouvent logées dans un corps débile. Chose étrange, ces mêmes hommes qui éprouvent si intensément ce sentiment de n'avoir pas le droit de se dérober à la lutte contre le mal, ce sont souvent ceux-là mêmes qui sont les plus impuissants à mener cette lutte, de par leur débonnaireté, leur sensibilité aiguë, leur faiblesse physique ! Il leur faut ou se cuirasser, ou s'épuiser de fatigue.

C'est ceci qui arriva à Ligthart : il fut obligé en 1902 de prendre un congé prolongé. Après un séjour chez son ami Scheepstra à Groningue (v. p. 99), où il rencontra M. Casimir (v. p. 124), il s'installa avec sa famille dans un des villages pittoresques du *Gooi* hollandais, si recherché des peintres et des idéalistes. Il eut l'occasion d'y étudier de près la colonie communiste du médecin et poète Frederik van Eeden (v. p. 52), dont il admirait tant l'œuvre littéraire et sociale et qui lui prodigua ses soins dévoués. Là il reprit de nouvelles forces physiques et morales. Il lut l'*Imitation*, le livre du Dr P.-E. Levy : *L'Education rationnelle de la Volonté*, il médita longuement, et c'est là qu'il dut ébaucher les premiers linéaments, confus encore, des

sur « Le Petit Jean », dont nous avons parlé plus haut (p. 53) et de son récit de voyage en Suède (v. p. 142).

[1] Voir V. O. I. Introduction XI et l'article *Over-reckt* (« Surmené »), écrit en 1902, publié dans S. & L. III, 52, 83 et réimprimé dans V. O. II, 145.

idées religieuses qu'il ne rendit publiques que six ans plus tard [1].

En fait, Ligthart, quoique non pratiquant, n'avait jamais cessé de « tenir le pan du manteau », selon une expression rappelant le récit de Marc 5 : 28 et un passage de *Brand* d'Ibsen [2]. Cependant sa rupture avec les formes traditionnelles de la religion chrétienne était encore si complète à l'époque dont nous parlons que des observateurs superficiels, même dans son entourage le plus immédiat, pouvaient le qualifier d'athée. Mais n'oublions pas que pour lui, comme pour un Spinoza « ivre de Dieu », l'athéisme pouvait être un grand amour de Dieu (v. p. 90). En 1882 déjà, il avait écrit pour la petite revue *Verdure de Sapin* (v. p. 62) une allégorie significative à ce sujet.

(2) C'est une parabole intitulée *Religion* et où il est question de voyageurs qui ont une petite provision d'eau pure pour un long voyage dans un pays malsain : les uns économisent leur eau et s'en privent pour ne pas boire aux ruisseaux et aux mares infectes de la route.... mais d'autres boivent tout de même l'eau du pays et s'en trouvent désaltérés.... Au lecteur désireux de savoir qui des deux arrivera dans les meilleures conditions au terme du voyage, l'auteur ne répond que par un grand point d'interrogation.

Ligthart publia cette fable sans aucun commentaire, mais nous avons certainement le droit de considérer comme sienne l'attitude de ces voyageurs parcimonieux de leur eau pure et dédaigneux des sources altérées. C'est cette sorte d'ascétisme spirituel dont sont coutumiers dans la vie les hommes qui préfèrent leur inaccessible et épuisant idéal religieux à ses formes plus ou moins corrompues que sont les religions positives. Ligthart en était et ainsi on pouvait l'appeler « incrédule ». Mais ces incrédules-là sont gens essentiellement religieux; ce sont, comme

[1] Voir par exemple l'article *Teerkost op den weg* (« Vivres pour la route »), publié en 1908 dans S. & L. X, 5,65.

[2] Acte V, scène 3, dans la traduction allemande de l'édition Reklam :

Jesus, o ich rief nach dir;
Doch du fasstest nicht die Hand,
Glittest immer von der Seite,
Wie ein Wort, das ich nicht fand.
Reiche vom Erlöserkleide
O nur einen Zipfel mir !

disait William James, des *once-born christians*, des « chrétiens-nés ».

Et en effet, chrétien, Ligthart l'était moralement, autant et plus que bien d'autres ; il l'était déjà par ses œuvres d'amour et de relèvement, et si les œuvres ne sauvent pas, il était encore chrétien par sa largeur d'esprit, sa mansuétude évangélique, sa douceur de cœur, son humilité, sa pureté d'âme. Mais voilà, il était du pays aux mille Eglises et il sentait confusément qu'un lien quelconque avec l'une de ces innombrables sectes protestantes plus ou moins orthodoxes eût été une ankylose, une diminution de son idéal. En 1913, il fit une conférence sur l'éducation religieuse devant une réunion de chrétiens libéraux. En publiant cette conférence dans *Ecole et Vie*, il y ajouta :

(120) D'aucuns me demandèrent : « Vous êtes donc moderniste ? Je vous croyais orthodoxe. » Question étrange. Ce que je suis ? J'aimerais bien être quelque chose — un chrétien, par exemple, je veux dire simplement un disciple de Jésus. Hélas, je suis encore si peu avancé dans cette direction que je ne me sens pas encore à la hauteur de la question : Moderniste ou orthodoxe ? Pour cela, il faut déjà être éloigné de Jésus de quelques siècles. Si je ne me trompe, ses premiers disciples étaient aussi des chrétiens tout court et c'est en cette qualité qu'ils se sont fait lapider. Ce n'est que plus tard que ses fidèles ont appris à se lapider les uns les autres. Quant à moi, je n'en suis pas encore là. En fait de christianisme, je me trouve encore à l'école enfantine. Et au fond, j'espère ne jamais la quitter. Car, dans ce domaine, il vaut mieux rester enfant.

Mais, comme les enfants, Ligthart se posait beaucoup de questions. C'est surtout pendant ces périodes de repos que son précaire état de santé l'obligeait à prendre, qu'il envisageait anxieusement tous ces problèmes. Et il y apportait une attente angoissée, une interrogation tourmentée pareille à celle de Pascal devant l'énigme du monde. Comme l'eût appelé James, c'était une *sick soul*, une de ces créatures que le sentiment de l'infini et l'horreur du mal poignent jusqu'au fond.

Mais ce qui fit de lui une *sick soul* entièrement telle que James la décrit, ce fut le sentiment du péché, très développé chez lui, et qui l'amenait à chercher en lui-même la cause morale de toutes

ses souffrances [1]. Dès lors, Ligthart est mûr pour un christianisme plus affirmatif. A partir de 1906, ses poèmes parus dans *Ecole et Vie* sont extrêmement significatifs : Il y pose les plus troublantes questions sur la responsabilité de l'homme, la volonté de Dieu, et il y a là en raccourci tout le drame de Job sur le problème du mal [2].

La divine solution lui fut enfin donnée, non tout à coup sur un chemin de Damas, mais elle vint peu à peu, très lentement, l'enveloppa d'heureuse certitude et emplit son grand cœur triste d'un bonheur inégalable. Cette solution, un seul mot la résume pour lui : c'est l'Amour, mais l'amour tel qu'il est célébré par Paul dans le chapitre 13 de la première épître aux Corinthiens. Alors, Ligthart publie ses convictions; il donne des exemples typiques de toutes les formes de l'amour humain, et l'on sent que, n'en rencontrant que de pâles reflets, il rêve à l'Amour de l'Eternel :

(40) Las de chercher, l'auteur s'assied en face d'une colline au sommet de laquelle les silhouettes de quelques pins se profilent sur le ciel coloré du couchant. Il passe en revue sa propre vie et n'y retrouve le véritable Amour qu'au moment où, confiant à la terre la dépouille de son enfant bien-aimé, son cœur, jusque là déchiré par la douleur, se remplit de reconnaissance pour le bonheur qu'il sait être désormais la part de son enfant. Mais, pour le reste, il trouve partout le désir à la base de l'amour.

Et alors, les silhouettes des pins sur la colline évoquent en lui l'image de cette autre colline où trois croix se dressèrent dans l'ombre du soir, et où se manifesta l'Amour vrai, l'Amour sans désir, celui qui ne cherche qu'à se donner. Mais qui veut vivre de cet Amour doit accepter la croix de la souffrance.

Ce ne fut cependant que depuis 1908 que Ligthart se montra tout à fait affirmatif en matière de religion. En mai 1908 encore,

[1] Voir par exemple l'article « Vivres pour la route », cité plus haut, où il se déclare d'accord, sur ce point, avec M. P.-E. Lévy (Op. cit. p. 129, 10me édit., Paris, Alcan 1917) et des poésies comme celles intitulées « Dans la Prison » *(In de Gevangenis*, S. & L. III, 15, 240 = O. O. I. 164) et « Conscient de ma faute » *(In schuldbesef*, S. & L. VIII, 40, 625 = O. O. II, 260), où, conscient de sa propre culpabilité, il se solidarise humblement avec tous ses frères pécheurs.

[2] O. O. II, 255-258 = S. & L. VII 35, 545; 36, 562; 42, 657 et 43, 673, poésies intitulées *Inkeer* (Quand je rentre en moi-même); *Uitzicht* (« Perspective »); *Gebonden* (« Lié ») et *Waan ?* (« Chimères ? »)

il se plaignit auprès d'un collègue croyant, M. Streeder, que Dieu fût toujours pour lui «le grand Inconnu»[1]. M. Streeder lui répondit qu'il ne trouverait Dieu que dans une union personnelle avec le Christ des Evangiles et en lui rappelant la parole de Matthieu 11 : 27 : «Personne ne connaît le Père, si ce n'est le Fils et celui à qui le Fils veut le révéler.»

A cette même époque (juin 1908) nous trouvons encore dans *Ecole et Vie* cette profession de foi, dans laquelle ses anciennes conceptions déistes, déjà battues en brèche, ont l'air de se retrancher une dernière fois pour subir l'assaut de la vie nouvelle[2] :

(58) Dieu est pour moi le centre d'attraction de toutes les aspirations religieuses, quelque maladroites que soient les formes sous lesquelles elles se manifestent. Il est le Grand Soleil autour duquel les religions gravitent comme des planètes, recevant chacune une partie de son éclat. Dieu est celui qui pousse ses créatures à le chercher (v. p. 57). Et en Christ, nous le sentons se manifester à nous comme une énergie divine irrésistible, parce que, par son exemple et son enseignement, le Christ purifie et éclaire l'élan religieux de l'Humanité. Alors nous, qui adorons ce Christ à notre manière, n'avons-nous pas le droit aussi de nous appeler des chrétiens ?

Peu de temps après, l'état de sa santé l'obligea de nouveau à un repos prolongé, qui eût, comme en 1902, pour conséquence un progrès spirituel. En septembre 1908, il publia le fruit de ses méditations dans *Ecole et Vie*. Se basant sur l'imagination considérée dans son rôle le plus pur, Ligthart dit que «la conception de Dieu prend corps à mesure que s'évanouit l'illusion de la perfection humaine». Cet aphorisme est la conclusion d'une longue étude, qui se termine par une image rappelant la parabole des voyageurs dans le désert (v. p. 107) :

(62) L'espérance que nous puisons dans la religion ne serait-elle qu'une illusion ? Le mirage lui-même, illusion qui semble destinée à tromper le voyageur altéré, n'est-il pas une réalité, déformée seulement par une réfraction que nos sens sont impuissants à corriger ? Qui dira si notre conception de Dieu, défec-

[1] J. L. H. 134.
[2] S. & L. IX. 42, 663 (extr.).

tueuse sans doute, n'est pas une « illusion » basée, nous ne savons comment, sur une réalité dépassant les moyens de notre entendement ?

C'est la troisième fois que nous rencontrons cette image du désert sous la plume de Jan Ligthart. Nous avons vu qu'en 1902 déjà il avait joui du réconfort que le voyageur dans ce désert peut trouver dans la littérature religieuse. Cependant, il convient de noter que l'article que nous avons cité (v. p. 107) ne fut écrit par lui qu'en octobre 1908. Sans doute, les expériences faites en 1902 étaient encore de nature trop vague et peut-être passagère pour que Ligthart osât les livrer à la publicité. Maintenant il ne se sent plus arrêté par une réserve de ce genre, et il parle librement, dans ses écrits et dans ses conversations privées, de la vie nouvelle qui s'épanouit en lui. Il déclare à M. Streeder avoir trouvé son Dieu par la voie indiquée dans leur conversation du mois de mai. Une semaine après l'article « Vivres pour la route », il résuma le chemin parcouru dans une poésie intitulée « Courbé », dont voici la conclusion :

(63) **Nous ne pouvons, ô grand Dieu, acquérir Ta vérité,**
Mais vivre sans Toi serait une mort perpétuelle.
C'est pourquoi, ne pouvant Te comprendre, ô Mystérieux,
Nous baissons notre pauvre tête
Et silencieusement nous croyons en Toi.

Cette poésie est une réponse directe au grand point d'interrogation qui terminait la dernière des quatre poésies de 1906 (v. p. 109) : elle résout la dissonance sur laquelle le poète s'était arrêté. Mais l'harmonie trouvée est dans le ton mineur et il se passera encore une année avant que Ligthart puisse chanter en majeur la richesse de ses expériences religieuses. Cette dernière étape de son évolution, Ligthart a pu la franchir grâce à l'influence du pasteur J.-A. Cramer.

M. Cramer est un des esprits les plus vivants, les plus courageux, les plus larges parmi les conducteurs spirituels de notre pays. Chrétien ardent, mais libre de toute tendance doctrinaire et le regard ouvert sur les besoins spirituels de notre époque, il a bravé le mépris des dévots bornés pour prêcher une foi chrétienne qui ne craint pas d'accepter les résultats de la science

moderne. Son influence bienfaisante s'est exercée surtout dans les milieux où l'on était las du matérialisme stérile, sans pouvoir trouver la satisfaction de ses besoins religieux sous la prédication d'un calvinisme suranné.

La façon dont ces deux âmes d'élite entrèrent en contact mérite d'être contée : Estimant que c'était pousser trop loin la laïcité de l'école publique que d'exclure de ses programmes, et même de ceux des écoles normales, toute allusion aux questions d'ordre religieux et même toute connaissance concernant la Bible, M. Cramer avait ouvert des cours bibliques pour les élèves de l'Ecole Normale de La Haye, ne fût-ce que pour rendre à la Bible la place qui lui convient comme monument historique de notre civilisation chrétienne.

Ces cours furent suivis par la fille cadette de Ligthart, qui préparait son diplôme d'institutrice. Attirée par les beautés de l'enseignement de M. Cramer, elle voulut fréquenter aussi ses cours de catéchisme. M. Cramer accepta, mais, ne voulant pas avoir l'air d'influencer cette jeune fille à l'insu de son père qui passait pour libre-penseur, il alla trouver Ligthart. « Je viens vous parler de votre fille », dit-il, et son interlocuteur répondit : « Il faudra aussi vous occuper un peu de moi-même, M. le pasteur. »

Une année plus tard, le 27 septembre 1909, M. Cramer vit Ligthart dans son auditoire, qu'il entretenait de la parole de saint Jean (15, 15) : « Je suis le cep ».... etc.

C'était la première fois depuis vingt-cinq ans que Ligthart assistait à un culte (v. p. 57). Nous devons ces détails à un entretien que M. Cramer nous a accordé avec une grande amabilité. « Depuis ce moment, nous dit-il, Ligthart a rarement manqué dans mon auditoire. » En effet, une fois qu'il eut renoncé au doute intellectuel, il trouva dans le christianisme tel que le prêchait M. Cramer une source abondante de vie spirituelle, dont il s'abreuvait d'autant plus avidement qu'il s'en était privé pendant si longtemps.

Dans le recueil *In Memoriam*, M. Cramer a écrit une étude sur « Jan Ligthart chrétien ». Nous lui empruntons ce témoignage [1] :

Je dirais presque que Ligthart aimait Jésus passionnément. Après avoir entendu parler de l'amour du Christ dans les cours bibliques qu'il aimait à fréquenter, ah ! comme ses yeux pou-

[1] J. L. H. 118, 119 (cit. text.).



47 ANS
Portrait de 1906

Het geldt hier meer dan een levenskeus,
het geldt hier een wegen van je karakter.
In de eene schaal ligt: eer, rust, genot.
In de andere: trouw, arbeid, opoffering.
Wat weegt het zwaarste?
Je toegenegen
Vader.

SPÉCIMEN DE L'ÉCRITURE DE JAN LIGTHART

(fac-similé du fragment de lettre cité sous N° 131, p. 126

Clichés obligeamment prêtés
par la maison J.-B. Wolters, éditeur à Groningue

Autographe de 1914

vaient briller de joie sacrée, et lorsque dans nos conversations privées nous revenions sur les sujets traités, il s'écriait: « Oui, ça, c'était le véritable amour ! »

Et plus loin M. Cramer ajoute : Croire était pour lui non pas un acte de son intelligence, mais un don de son cœur, qui *vivait* de l'amour de Dieu, tel qu'il s'est manifesté en Christ. Hélas, lui aussi avait fait l'expérience que le christianisme, en se figeant en dogmes, reste trop souvent en dehors de la vie, alors que, d'autre part, une vie chrétienne véritable, un grand dévouement et une sincérité absolue vis-à-vis des problèmes de la vie s'étaient manifestés à lui dans les rangs de ceux que les « croyants » qualifient d'hérétiques. Et Jan Ligthart avait soif de vérité et de vie.

Ainsi, le christianisme de Ligthart est tout autre chose que rites et dogmes, c'est une vie. Sans doute on peut regretter qu'il n'ait pas été le pionnier d'une forme plus pure de la vie religieuse comme il l'a été d'une pédagogie plus humaine, mais en fait il concilia toujours son appartenance à une Eglise avec son anti-formalisme. Cela se put faire grâce à sa facilité à redevenir enfant en matière de religion, et il proclama lui-même qu'il avait « retrouvé la foi de son enfance ».

Jan Ligthart avait un cœur d'enfant. On peut dire qu'il était naïf (v. p. 65), si l'on exclut de ce terme toute trace de défaveur. Il réunissait d'une façon tout exceptionnelle les dispositions dans lesquelles le Christ voulait qu'on reçût le Royaume des Cieux : « comme un petit enfant ». L'anthropomorphisme naïf du christianisme traditionnel ne le gênait nullement. Bien au contraire, son esprit concret s'en nourrissait, son imagination de poète insufflait une vie nouvelle aux images trop connues, défraîchies par l'usage.

Il ne faut pas s'imaginer, cependant, que la vie religieuse de notre auteur ait désormais suivi un cours toujours paisible. Au contraire, ses hauts et bas, alternances de luttes terribles et de paix sereine se sont poursuivies jusqu'à l'époque de sa dernière maladie. Citons ce témoignage du pasteur J.-H. GERRETSEN [1], qui permet en même temps, et mieux que toute analyse, de sai-

[1] S. & L. XVII, 27, 429 (cit. text.).

sir sur le vif l'essence de cette vie spirituelle si intense, dont nous n'avons pu recueillir qu'un pâle reflet :

Ligthart. Pourrai-je jamais prononcer ce nom sans émotion ? Je ne le pense pas. Quand je dis Ligthart, je vois Laag-Soeren [1] et un homme noir au regard triste.

Une fois de ma vie seulement j'ai vu Ligthart, le vrai Ligthart. Je l'avais vu avant, mais ce n'était pas le vrai. La première fois, c'était dans une église de La Haye. Je vis entrer un homme que je ne connaissais pas, mais dont le visage me frappa : noir sur pâle. « Un hôte de Schéveningue, pensais-je, un Allemand. » Mais cet « Allemand » chantait nos cantiques par cœur. Tout à coup je sus : c'était Jan Ligthart. Personne ne me le disait, et pourtant j'en étais sûr. C'était Jan Ligthart. Depuis, je revis de temps en temps sa figure pâle dans l'église. Puis — à Laag-Soeren, sur son lit de malade. J'étais assis vis-à-vis de lui. C'était comme si une nuit de souffrance me submergeait de ses ombres noires, sans trêve ni fin.

Cela, ce n'était pas le vrai Jan Ligthart. Un autre jour, tout à coup, je le vis. C'était encore à Laag-Soeren, dans sa chambre. Il me parlait de l'amour du Christ.... Et alors, tout à coup, il y eut dans ses yeux un éclair, et toute sa figure brilla comme de l'or. Elle rayonna de l'or, jusque dans sa voix, qui prenait un timbre doré. C'était là Jan Ligthart. Je l'avais vu. Pour la première et pour la dernière fois. Oui, Ligthart était un homme d'or, non de l'or métal, mais de celui des feuilles d'automne, de cet or chaud, ardent de la vie qui se consume, de l'or mourant, de l'or du sacrifice.

Ligthart. Que dire de lui ? Par la force des choses, je le vois autrement que ceux qui l'ont vu souvent; je ne le vois pas comme un maître d'école; je le vois par mes yeux d'ecclésiastique. Il m'apparaît alors comme un homme pétri d'énergie morale, un homme dirigé par une conscience absolue. Et c'est ce qui m'explique la souffrance de Ligthart. Il ne pouvait être sauvé que par l'absolu religieux. Il y avait déséquilibre entre sa vie morale et sa vie religieuse [2]. Mais il était en route pour l'Absolu. Et maintenant, il y est....

[1] Le sanatorium où Ligthart passa la dernière année de sa vie (N. d. Tr.).

[2] M. Gerretsen n'explique pas cette dernière thèse et sa maladie prolongée nous empêche de lui en demander des commentaires. Essayons d'interpréter : La conscience absolue de Ligthart voyait du péché là où une conscience normale ne peut plus en voir. Il en résultait des souffrances que sa vie religieuse ne put éliminer complètement tant qu'elle fut confinée dans la relativité de ce monde. (N. d. Tr.)

§ 6. *Jan Ligthart et l'école de l'Association scolaire de La Haye.*

En 1892, un particulier, M. C.-H. Krantz, fonda à La Haye, au prix de lourds sacrifices financiers, une école privée, afin d'assurer à ses fils un enseignement selon les idées modernes. Cette école fut la première dans notre pays qui inscrivit les travaux manuels sur son programme.

En 1888 et en 1890, deux fillettes étaient nées à M. et Mme Ligthart et en 1894 il s'agissait pour eux de chercher une école pour leur aînée. Car il ne pouvait être question de l'envoyer à l'école de son père, non par esprit de caste, mais parce que la grossièreté de langage et de mœurs des enfants du peuple aurait pu leur donner des manières d'enfants mal élevés et plus encore pour une autre raison, assez curieuse, que M. Casimir nous a expliquée : « Mme Ligthart, nous dit-il, avait, comme fille d'un chef d'école populaire, fréquenté l'établissement dirigé par son père et elle se souvenait avoir senti chez ses camarades, à son égard, un esprit qui manquait de naturel et qu'elle eût jugé dangereux pour ses enfants. » Il fallait donc trouver pour la petite Ligthart une école en dehors de la rue Tullingh. Ayant entendu parler de celle de M. Krantz, dirigée par l'instituteur en chef Van der Meulen et l'ayant visitée, ses parents décidèrent de l'y envoyer dès le mois de septembre 1894. Deux ans plus tard, la seconde fillette des Ligthart fit son entrée à la même école et en 1902 son fils, le petit Jan [1].

Les rapports que Ligthart entretint avec cette école méritent de nous arrêter un instant, parce qu'ils sont intéressants à deux points de vue : ils donnent l'occasion de parler de son caractère, et de l'évolution de ses idées en ce qui concerne la place que les travaux manuels doivent occuper dans le programme primaire.

Pour parler d'abord de ce dernier point, on a prétendu [2]

[1] Ne pas confondre ce nom, qui est la traduction du diminutif hollandais : *Jantje*, avec le titre du livre de Van Eeden : *De kleine Johannes*.

[2] M. Van der Meulen. *Tijdschrift voor Onderwijs en Handenarbeid*, XX, N° 3, p. 97. Groningue Noordhoff, éd., 1916.

qu'à l'école de Ligthart, il n'y avait pas encore eu trace de travaux manuels à l'époque où il entra en conctact avec l'école Van der Meulen. C'est une erreur. Nous avons vu (p. 84) qu'au moins trois ans auparavant, Ligthart avait recommandé l'emploi abondant des ardoises et que les essais avec la méthode « active » de Poot datent de 1893 (v. p. 85). C'est certainement entre ces deux dates qu'il faut situer d'autres tentatives, mentionnées dans *Sous le même Toit* [1] : les élèves confectionnèrent, entre autres choses, de petits cahiers à l'occasion de l'étude de certains mots comme : « feuille », « page », « ligné », « quadrillé », etc. Du 1er avril au 31 décembre 1893, un cours de travaux manuels avait même été donné, à titre d'essai, à une dizaine d'élèves de l'école de Ligthart [2]. A cause des frais et d'autres difficultés d'ordre matériel, il ne pouvait être question d'introduire ces leçons dans les classes nombreuses de l'école de la rue Tullingh, mais au point de vue pédagogique l'expérience avait été satisfaisante au plus haut degré. Elle avait encouragé Ligthart dans sa lutte pour une plus grande activité des élèves.

Tout cela prouve qu'avant 1894 déjà, les travaux manuels étaient loin d'être inconnus à l'école de la rue Tullingh. Ce qui est vrai — M. van der Meulen l'avoue lui-même avec franchise [3], — c'est que l'enseignement des travaux manuels tel qu'il fut donné aux enfants de Ligthart eut sur l'évolution des idées de celui-ci une influence surtout négative. Cette méthode était celle du *Slöjd* suédois, dans toutes ses perfections, mais aussi dans tous ses excès, et c'est pour une grande part en discutant avec les maîtres de ses enfants que Ligthart trouva les principes d'après lesquels il allait lui-même introduire les travaux manuels dans son programme : non comme une branche, mais comme une méthode d'enseignement, non comme une innovation coûteuse, mais comme une réforme à réaliser par des moyens très simples, non comme une nouvelle corvée, mais comme une joie pour les élèves. Nous reviendrons plus loin sur

[1] O. é. D., déc. 1895 (Conf. d. M., oct. 1895).
[2] O. é. D., janv. 1894.
[3] J. L. H. 102 et *Tijdschrift voor Onderwijs en Handenarbeid*, XX, 3, 97 et 98. Groningue, P. Noordhoff, éd., mai 1916.

les idées que Ligthart préconisa à ce sujet et sur l'application qu'il en fit (v. p. 286 sqq.), mais nous voulons nous arrêter un instant aux rapports de Ligthart avec l'école de M. van der Meulen.

Je sais gré à Ligthart, écrit M. van der Meulen [1], d'avoir contribué à ma formation.

Parfois, il venait passer l'heure de midi à une heure avec nous à l'école. Nous, c'est-à-dire ceux des maîtres et des élèves qui n'allaient pas déjeuner chez eux [2]. Ligthart nous en demandait la permission comme une faveur, sans se douter du plaisir qu'il nous faisait en participant à nos promenades et à nos jeux et en nous faisant jouir de ses exposés si clairs, qui étaient de véritables leçons de pédagogie. Souvent nous nous rendions compte que la direction qu'il donnait à la conversation était déterminée par une faute ou erreur pédagogique commise par quelqu'un de nous, mais jamais il n'eût nommé des personnes ou des faits; toujours il parlait en termes généraux, en sorte que personne ne pouvait se sentir visé.

La conversation de Ligthart était toujours édifiante, parce qu'il savait corriger les fautes qu'il apercevait. Certes il savait aussi user du bistouri lorsqu'il s'agissait d'ouvrir une plaie, mais il faisait ces opérations d'une main si prudente, si douce et pourtant si sûre que le monde extérieur ne s'en apercevait pas, le traitement restant un secret entre le malade et son médecin, en sorte que leurs rapports n'en devenaient que plus intimes.

M. van der Meulen fait allusion ici à une expérience qu'il fit lui-même, et il bénit la mémoire de Ligthart pour l'influence bienfaisante qu'eut cette « opération » sur toute son école. Nous empruntons encore à son article les données suivantes [3] :

En 1901, un banquier de La Haye, M. J.-H. Kann, forma le projet de fonder une école dirigée selon les idées modernes. Il consulta Ligthart comme expert dans cette affaire et celui-ci lui parla de l'école que fréquentaient ses enfants. Le fondateur de celle-ci, M. Krantz, n'était plus directement intéressé à la continuation de cette entreprise onéreuse, étant donné que ses

[1] J. L. H. 103 et 100 (cit. text.).

[2] Il faut savoir qu'en Hollande les classes moyennes et aisées ne prennent en général pas de repas chaud à midi, mais un second déjeuner consistant en pain, beurre, fromage, etc., et que les enfants apportent souvent pour le manger à l'école, si la distance est trop grande.

[3] J. L. H. 104-107 (extr.).

fils avaient terminé leur instruction primaire. Aussi tomba-t-il facilement d'accord avec M. Kann pour la remise de son école, à partir du 1er septembre 1901, entre les mains de la « Société Scolaire de La Haye » *(Haagsche Schoolvereeniging)*, fondée par lui. L'administration fut confiée à un comité, dont Ligthart était l'âme, et qui proposa à M. van der Meulen de se charger de la direction pédagogique et matérielle de l'école. Mais ce dernier songeait à la continuer à son propre compte. L'œuvre à laquelle il avait consacré toutes ses forces pendant dix années avait fait ses preuves de vitalité et, comme il avait été pendant cette époque l'homme de confiance de M. Krantz, il envisageait avec appréhension la perspective d'avoir dorénavant affaire à un comité. Prêtant l'oreille à des conseils mal interprétés, il refusa, malgré les avertissements de Ligthart. Le lendemain, lorsqu'il apprit que le bâtiment scolaire sur lequel il avait compté n'était pas à sa disposition, il se trouva sur le pavé.

Ligthart, cheville ouvrière de la nouvelle société scolaire, était l'homme indiqué pour prendre la place vacante; mais lui, l'homme de cœur, qui savait montrer sa sympathie par des actes, fut le premier à proposer qu'on offrît de nouveau à M. van der Meulen la place qu'il venait de refuser. Le comité se rangea à cette opinion et personne ne fut plus heureux de cette issue que Ligthart lui-même, qui prit un fiacre à dix heures du soir pour apporter avant la nuit cette nouvelle à son collègue. Aussi celui-ci lui adresse-t-il, en terminant le récit des péripéties de cette nomination, l'hommage de sa gratitude en termes chaleureux :

« Rien n'eût été plus facile pour vous, cher ami Ligthart, que de prendre ma place à des conditions pécuniaires que vous n'aviez qu'à dicter : vous ne l'avez pas voulu !

« Quelle occasion unique n'aviez-vous pas de réaliser vos idéals, d'appliquer votre méthode, dans les conditions les plus favorables; vous y avez renoncé. »

Autre trait : Plus tard, lorsqu'une personne que Ligthart aimait beaucoup brigua une place vacante à cette même école, Ligthart refusa de la recommander, par souci de laisser à M. van der Meulen toute liberté dans le choix de ses collaborateurs.

M. van der Meulen nous raconte encore que dans les questions financières, Ligthart se déclarait incompétent, sauf lorsqu'il s'agissait des traitements du personnel scolaire ou de l'achat du matériel d'enseignement. Certes, il n'était pas commerçant, — pour lui-même l'argent n'avait que peu ou point de valeur, — mais il estimait qu'un instituteur devait être à l'abri des soucis pécuniaires pour pouvoir se donner entièrement à sa tâche.

Nous pouvons rapprocher de ce témoignage celui de M. Casimir [1] :

Au fond, la possession de l'argent le laissait indifférent. Tous mes efforts pour l'y intéresser davantage ont complètement échoué. Il avait toujours quelqu'un ou quelque œuvre à soutenir avec le peu qu'il possédait. Et pourtant, il était économe de nature : pour lui-même il ne dépensait presque rien.

Nous tenons encore de la bouche de M. Casimir le récit suivant :

A l'occasion d'une augmentation des traitements du corps enseignant de La Haye, Ligthart fit cadeau à la pauvre concierge de son école d'une somme de mille francs. On lui conseilla de le faire sous forme d'un carnet d'épargne plutôt qu'en espèces, mais Ligthart voulut que la pauvre femme vît ces mille francs devant elle sur la table. Cela prouve que Ligthart connaissait parfaitement la sensation que produit une pareille surprise et que son désintéressement n'était pas de l'indifférence mais le fait d'un altruisme réel.

[1] P. V. 12, p. 48.

CHAPITRE IV

AUTEUR PÉDAGOGIQUE. DERNIÈRES ANNÉES

§ 1. *Idées centrales de la pédagogie de Jan Ligthart.*

Il nous faut revenir de plusieurs années en arrière et suivre l'évolution de Jan Ligthart comme auteur pédagogique. Elle se dessine dans les seize années de sa revue *Ecole et Vie*, qu'il a dirigée, d'abord seul, puis en collaboration avec M. Casimir. En jetant un coup d'œil sur les tables des matières de ces seize volumes et notamment sur les articles de Ligthart lui-même, on est frappé tout d'abord par l'impression d'unité qui s'en dégage. Le rédacteur est resté fidèle au programme qu'il s'était tracé dans son premier article : « l'Unité dans la diversité ». On peut même ajouter que durant ces longues années les idées centrales de la pédagogie de notre auteur se sont affirmées toujours plus clairement :

L'éducation morale prime tout.

Elle doit commencer par les adultes.

A côté de leur propre perfectionnement, ceux-ci doivent surtout chercher à connaître l'enfant, et cela moins par des études abstraites que par l'observation directe.

Le but de l'éducation, c'est le bonheur de l'enfant dans le présent et dans l'avenir.

Dans ce but, l'école doit créer une atmosphère de gaîté et de joie au travail, ouvrir l'esprit et renforcer les bonnes dispositions morales de l'enfant.

Dans les moyens par lesquels le rédacteur cherche à réaliser ce programme, on peut observer une certaine évolution, une intériorisation progressive. Au cours des premières années, on trouve de nombreuses études littéraires, des chroniques scien-

tifiques, une revue de documentation pédagogique, toutes destinées à faire l'éducation de l'éducateur; le mouvement professionnel du corps enseignant est suivi de près; en matière de pédagogie appliquée, la réforme scolaire est au premier plan.

Dans les dernières années, sans oublier ces préoccupations, loin de là, Ligthart met cependant l'accent sur les problèmes fondamentaux de la vie et de l'éducation : plutôt que de cultiver l'esprit de ses lecteurs, il cherche à orienter leurs âmes en les faisant participer aux conquêtes de sa propre vie spirituelle.

Cette évolution est déterminée par des causes intérieures et extérieures.

Durant les premières années (1899-1905), Ligthart s'est affirmé en donnant le fruit de ses études littéraires et en répandant son enthousiasme de réformateur scolaire; de 1905 à 1909, ce qui domine, ce sont les péripéties de ses luttes intérieures et leur aboutissement à la conquête d'une foi vivante; enfin, de 1909 à 1915, ce qui frappe le plus, c'est sa sagesse, mûrie par l'expérience de la vie. Et c'est là, certainement, ce qu'il pouvait, à chacune de ces époques, donner de meilleur.

La cause extérieure qui l'amena à mettre l'accent de plus en plus fortement sur les vérités centrales, c'était le mouvement pédagogique auquel il se trouvait associé, et dans lequel il se sentait appelé à remplir une mission particulière, dont il était toujours plus conscient.

§ 2. *Un pédagogue qui n'est pas un pédant.*

De 1899-1904, Jan Ligthart publie dans *Sous le même Toit*, *Ancien et Nouveau* et *Ecole et Vie* un certain nombre d'articles dans lesquels il donne déjà toute sa mesure d'éducateur avisé, de fin psychologue et, en particulier, de connaisseur de l'âme enfantine, mais dans lesquels il a l'air (ou se donne l'air) de ne pas se prendre lui-même au sérieux :

« Je ne suis pas un pédagogue, écrit-il en 1900 [1], je ne suis qu'un observateur d'enfants. Pour être « pédagogue », il faut étudier de gros livres, surtout allemands. » Et en 1904, à pro-

[1] S. & L. II, 10, 162. *Maar een gewoon mensch* (cit. text.).

pos de ses épigrammes [1] : « Le lecteur n'a qu'à penser que je les écris en premier lieu sur et contre moi-même. »

Ces épigrammes vaudraient à elles seules une étude spéciale, mais l'impossibilité de les traduire sans en ôter toute la saveur nous y a fait renoncer. Nous comblerons une partie de cette lacune en reproduisant ici et plus loin (v. p. 187 sqq.) quelques passages extraits de deux séries d'articles de l'année 1903-1904 [2], où Ligthart donne sa pensée sous une forme tout à fait analogue, enjouée, occasionnelle, déconcertante pour le lecteur « sérieux » : il se moque de choses graves et dit en plaisantant des vérités profondes ou dures.

La première de ces séries est intitulée « Sens et non-sens ». Ce sont des comptes rendus de livres pour les enfants (livres d'images, de chansons et de rondes, livres avec gravures à colorier ou à découper), mais ceux-ci ne sont pour Ligthart qu'un prétexte à faire étinceler sa pensée satirique. Voici un échantillon. A propos d'un recueil de vieilles chansons enfantines hollandaises, l'auteur dit :

(23) Depuis longtemps, je n'ai vu de livre aussi délicieux. La sagesse, la simplicité, l'innocente malice, la piété joyeuse de nos ancêtres simples, vigoureux et pleins de bonhomie nous parlent dans toutes ces chansons.

Sagesse, simplicité, malice innocente. — Dans tous nos livres, brochures et revues — dans *Ecole et Vie* aussi — que de pages n'avons-nous pas remplies de discussions graves — ou futiles — sur les meilleurs moyens de renseigner nos enfants au sujet du secret de leur naissance. L'un s'en tenait à la cigogne, l'autre préférait faire sortir son nouveau-né d'un chou, et un troisième prêchait : « La vérité avant tout ! » Et il la disait, cette vérité, exactement, très exactement.... à très peu de chose près !

Or lisez dans notre première chanson avec quelle simplicité nos grand'mères résolvaient ce problème. Sans rien rabattre de la vérité — donc : « La vérité avant tout ! » — et sans rien ôter du mystérieux, elles chantaient :

« Petit enfant venu au monde,
Sortant de son recoin obscur »

[1] S. & L. VI, 5, 63 (cit. text.).
[2] S. & L., V, 28-433 sqq. *(Zin en Onzin)* et 34-542 sqq. *(Over 't Kantje)*.

N'est-ce pas admirable de véracité et de respect du mystérieux ? Les enfants ne sortent-ils pas d'un « recoin obscur » ? Et ne respecte-t-on pas, dans la chanson citée, l'ombre mystérieuse qui règne sur ce « recoin » ?

Voilà la sagesse des mères d'autrefois. En disant ainsi la vérité à leurs enfants, elles ne le faisaient pas à grands renforts de verbiage solennel ; eh, non ! ça se disait en chantant, puisqu'il s'agissait de la chose la plus simple et la plus joyeuse du monde.

On se figure la tempête de belle indignation que ces articles doivent avoir soulevée. L'auteur y fait allusion au début d'un article intitulé : « Par delà les limites permises » (v. p. 188). Il serait intéressant de lire les lettres qu'il a sans doute reçues à ce sujet !

Auraient-elles vraiment convaincu l'auteur qu'il avait lui-même dépassé les bornes permises ? On le dirait presque, en parcourant la table des matières de la sixième année d'*Ecole et Vie* (1904-1905). C'est comme un déluge d'articles « sérieux » destinés à submerger tout le « sens et non-sens » de l'année précédente. Tout d'abord, l'année s'ouvre par une longue série d'articles de la main de M. Casimir, intitulés : « Pour l'offensive et la défensive », où les détracteurs de la pédagogie scientifique sont energiquement pris à partie; après quoi, l'auteur donne une esquisse assez complète d'une science pédagogique. Loin de rester en arrière, Ligthart commence cette même année par trois longs articles sur l'enseignement du calcul; articles suivis d'une série de neuf études sous ce titre : « De l'Education ». Nous aurons l'occasion d'en citer quelques passages, mais nous nous abstenons d'en donner un résumé complet, renvoyant le lecteur à celui qu'en a donné M. Edw. Peeters [1]. Nous indiquerons seulement en deux mots le contenu de chacun des neuf articles.

(29) I. L'âme de l'enfant n'est pas une feuille de papier blanc, mais une page couverte d'écriture, qu'il s'agit pour l'éducateur de déchiffrer.

II. Comment pénétrer dans le « naturel » (voir sous VII) de l'enfant ? En observant ses réactions spontanées.

[1] *Causeries pédagogiques* par E. D. D. Y, 2me série, N° V : Pages de Psychologie de Jan Ligthart. Bruxelles, éd. « Libertas » (v. a. p. 263).

III-V. Définition du terme « le naturel »; analyse de ses éléments constitutifs. L'éducateur doit étudier ce « naturel » comme le chimiste étudie un corps, c'est-à-dire, de nouveau, en observant ses réactions.

VI. Comment développer les bonnes dispositions naturelles ? 1°) En se gardant de les entraver; 2°) par l'exemple; 3°) en orientant l'imagination : l'art est un des principaux moyens de l'éducation morale, beaucoup plus efficace que le raisonnement. Ligthart pense surtout à l'art par excellence de l'éducateur, la « narration » (v. p. 255).

VII. Distinction entre le « naturel » et le « caractère ». Par le premier terme, Ligthart entend l'ensemble des dispositions congénitales; par le deuxième, la physionomie que leurs manifestations prennent sous l'influence de l'éducation et de l'habitude (v. p. 167).

VIII. Comment développer la force morale ? Ni punitions, ni récompenses.

IX. Comment distinguer le bien et le mal ?

Nous croyons avoir le droit de considérer ces articles comme une réponse aux suggestions venues du dehors — qu'elles aient été ouvertement exprimées ou non, — invitant Ligthart à formuler d'une manière plus systématique les principes de sa pédagogie. Une preuve qu'il reconnaissait la légitimité de cette exigence à laquelle il était lui-même si peu enclin à satisfaire, c'est le choix qu'il fit, en 1902, d'un second rédacteur, dans la personne de M. Robert Casimir.

§ 3. *Rapports de Ligthart avec M. R. Casimir.*

On se rappelle que pendant l'hiver 1901-1902, la santé de Ligthart l'obligea à prendre un congé prolongé. Avant de s'installer avec sa famille à la campagne (v. p. 106), il fit un séjour de repos chez son ami Scheepstra à Groningue. C'est là qu'il rencontra M. Casimir, qui était alors professeur dans une école normale pour jeunes filles. Ce dernier avait été depuis la première heure un collaborateur d'*Ecole et Vie*. Il y avait publié quelques vers d'une inspiration très voisine de celle du rédacteur.

Elève de notre psychologue national Heymans, esprit clair et systématique, homme de cœur autant qu'intelligent, M. Casi-

mir ne tarda pas à se lier à Ligthart par une sympathie respectueuse, qui alla en croissant avec les années, jusqu'à prendre le caractère — et même le nom — d'une relation filiale.

Cependant, plusieurs années devaient passer avant que l'accord entre la pensée de M. Casimir et celle de son « père spirituel » atteignît la perfection. Voici ce que M. Casimir dit lui-même à ce sujet [1] :

> Ligthart était d'une fidélité rare. Ce qui m'a toujours semblé être le trait le plus grand et le plus remarquable de son caractère, c'est que jamais il ne se désintéressait de ses amis. Et cela même lorsqu'il ne pouvait se placer entièrement à leur point de vue. Alors, il cherchait toujours à les comprendre. Je puis illustrer cela par un souvenir personnel. Ma femme et lui se comprirent depuis le premier instant et, dans notre cercle d'amis, on affirma parfois en plaisantant qu'elle était réellement la fille de Papa Ligthart. Quant à lui et moi, nous eûmes davantage de peine à nous comprendre, à cause des différences de naturel, de caractère et d'études. Il se moquait volontiers de mes études théoriques [2], comme il le fait dans ses *Souvenirs d'Enfance*, où il m'offre en cadeau l'Encyclopédie de Rein, pour la donner comme jouet à mon petit garçon. Il était aussi très exigeant pour tout ce que j'écrivais et pour mon lycée et, au fond, je ne le satisfaisais jamais.

Une nomination honorifique ayant placé M. Casimir devant l'alternative d'accepter celle-ci ou de rester fidèle à son poste dans l'œuvre à peine ébauchée du premier lycée hollandais [3],

[1] P. V. 44-45 (cit. text.).

[2] Il discernait par ailleurs très bien l'utilité d'études théoriques bien fondées, et il en a donné la preuve. (Note de M. Casimir.)

[3] C'est-à-dire *Le Lycée Néerlandais (Het Nederlandsch Lyceum)*, fondé à La Haye en 1909, dont le rectorat fut confié à M. Casimir et dont Jan Ligthart fut un des curateurs. Ce nouveau type d'école secondaire, issu de l'initiative privée et plus tard adopté par l'Etat, constitue une fusion partielle des programmes du gymnase et de l'école réale, différenciés seulement après un cours préparatoire commun de deux années. Ce système a les immenses avantages d'éviter aux cerveaux trop jeunes l'étude des langues classiques, de différer jusqu'aux portes de la puberté le choix entre les carrières classiques et classico-scientifiques d'un côté et scientifiques, techniques et commerciales de l'autre et de placer sous une direction pédagogique commune les études secondaires de notre jeunesse intellectuelle. La fondation de la première de ces écoles fut une entreprise hardie, mais sous la direction avisée de M. Casimir, elle fit ses preuves si brillamment que l'exemple a été suivi un peu partout : on en compte aujourd'hui une vingtaine, dont deux écoles de l'Etat.

Jan Ligthart lui écrivit une lettre qui se terminait ainsi [1] :

(131) « Il s'agit ici de plus que d'un choix objectif. Il s'agit de peser ton propre caractère : d'un côté de la balance se trouvent : honneurs, repos, jouissance; de l'autre : fidélité, labeur, sacrifice. Qu'est-ce qui pèse le plus ? — Ton père affectionné. »

M. Casimir continue :

Malgré ces divergences, sa grande bonté, sa chaude affection ne cessèrent jamais de me soutenir. Peu à peu, nous nous approchâmes davantage l'un de l'autre : c'était comme si mes yeux s'ouvraient pour ce qu'il voulait. L'essentiel, je crois, c'est que, pour le comprendre et pouvoir partager ses sentiments, il me fallut redescendre des systèmes à la vie, des abstractions au monde concret. Cependant lui-même ne se lassait pas de me chercher.... Exempte de tout dogmatisme, sa fidélité concernait la personne, et non l'image qu'il s'en était faite.... Il ne cessait d'observer les gens.

Voici une dernière citation que nous empruntons à M. Casimir [2] :

Jan Ligthart a donné lui-même, dans ses œuvres, son propre portrait spirituel; pour ma part, je me suis simplement appliqué, dans mes différentes introductions, à en relever chaque fois quelques traits, ou à les faire voir sous un jour nouveau. Mais je ne parviens pas à donner de lui une image qui me satisfasse moi-même. Il m'a dit une fois : « Quand je serai mort, tu tâcheras de me fourrer dans une de tes cases psychologiques, mais Jeannot se sauvera juste au moment où tu croiras l'avoir bien casé. »

M. Casimir s'est bien gardé de permettre à cette dernière prophétie de s'accomplir; il s'est abstenu, dans ce qu'il a écrit sur Ligthart, de toute tentative visant à le « fourrer dans une case ». Ses efforts pour s'approcher de divers côtés de son sujet aimé sont toujours inspirés par une réserve pieuse, qui, loin de tomber dans un excès d'admiration sans critique, sait respecter les droits d'une personnalité qui demande à être comprise plutôt qu'analysée.

[1] En 1914; lettre reproduite par M. Casimir : S. & L., XVII, 27, 429 (cit. text.).
[2] P. V. 42 (cit. text.).

On a cherché à dépeindre M. Casimir et Ligthart comme l'incarnation de deux mentalités diamétralement opposées [1]. Il serait plus juste de dire qu'ils se sont admirablement complétés; mieux encore, ils se sont éduqués mutuellement. Sans l'influence de Ligthart, M. Casimir aurait peut-être couru le risque de s'ensevelir lui-même sous l'amas de sa science, et d'autre part, sans le correctif apporté par cette science solide et par la modération de son ami, Ligthart aurait peut-être mérité le reproche de combattre la pédagogie scientifique sans la connaître et sans avoir suffisamment réfléchi aux fondements de sa propre pensée pédagogique. Or, c'est à partir de 1904 que les écrits de celui-ci témoignent d'un sérieux effort pour donner cette pensée sous une forme plus méthodique, plus complète. Les articles « De l'Education » marquent très nettement cette étape dans son évolution comme auteur pédagogique, et nous croyons ne pas être très loin de la vérité en supposant que l'influence de M. Casimir y a été pour quelque chose.

§ 4. *Publication d'essais pédagogiques.*

Une nouvelle étape de cette évolution nous semble marquée, en 1907, par l'édition d'un recueil d'Essais pédagogiques, sous le même titre : *De l'Education* [2].

Les articles dont nous venons de parler (v. p. 123) forment la pièce de résistance de ce recueil, mais sous un nouveau titre : *Beschreven Bladen*, qu'il faut traduire littéralement : « Feuilles couvertes d'écriture » (par opposition à « feuilles blanches »). La traduction que M. Peeters a donnée de ce titre : « Pages de psychologie » (voir note p. 123) peut induire en erreur car il laisse supposer qu'il s'agit de pages écrites par l'auteur dans l'intention arrêtée d'en faire un Essai de psychologie. Ligthart n'a pas eu cette prétention. Aussi bien n'est-ce pas ce que M. Peeters a voulu lui faire dire. L'idée exprimée par M. Peeters dans la traduction de ce titre est sans doute celle-ci : « Chaque enfant

[1] Par exemple le professeur Heering dans la revue protestante moderniste *De Hervorming* du 25 mars 1916.

[2] Jan Ligthart. *Over Opvoeding. Paedagogische Opstellen*, Tome I, 1re édit., Groningue et La Haye, J. B. Wolters, éd., 1907.

est une page, ou plutôt, un chapitre de psychologie. Il faut étudier la psychologie, non d'après les chapitres d'une classification abstraite, mais sur le vif, par monographies, en traitant chaque enfant comme un chapitre complet en lui-même, dont il s'agit de saisir l'idée centrale, pour en comprendre la logique. » Telle est aussi l'intention dans laquelle l'auteur a publié ce recueil : Dans une préface très brève il dit [1] :

(51) Il ne faut pas s'attendre à trouver ici une pédagogie complète, moins encore *la* pédagogie.... Chacun a sa propre tâche d'éducateur à remplir et, dans la pratique, il n'y a pas deux cas identiques.

En outre, il a soin de faire précéder son « traité de l'éducation », s'il est permis de l'appeler ainsi, de deux spécimens d'études pédagogiques selon sa conception à lui : observation de « cas » concrets et examen des moyens propres à résoudre les problèmes d'ordre général qu'ils posent, sans prétendre que ces moyens auront l'effet désiré dans tous les cas analogues. M. Edw. Peeters a donné une traduction de ces deux Essais dans sa brochure : *Jan Ligthart et son Œuvre* sous les titres : « Un simple moyen » et « Un cas embarrassant » [2].

(17) Ces deux articles concernent surtout l'éducation familiale; c'est aussi le sujet du troisième article où l'auteur démontre que les méthodes scolaires ne doivent pas être essentiellement différentes de celles de l'éducation familiale. A la maison comme à l'école, l'enfant doit apprendre à observer les choses autour de lui, à les nommer de leurs noms propres. Qu'il s'essaie à les dessiner, à les découper; qu'on l'incite à tout cela en en faisant un jeu. Qu'on lui fasse aussi comprendre les chansons qu'il apprend, non en les lui expliquant théoriquement, mais en lui faisant palper la réalité des choses qui en forment les sujets. L'observation de la vie des plantes et des animaux est du reste indispensable à une saine éducation sexuelle. Mais il faut pour cela que l'école, par son enseignement livresque, ne vienne pas étouffer le déve-

[1] O. O. I, avant-propos (extr.).

[2] Librairie « Libertas », éd., Bruxelles, p. 14 et 21. Trad. de O. O. I, 5. = S. & L. IV, 37, 577 *(Een eenvoudig middel)* et O. O. I, 15 = S. & L. VIII, 6, 81 *(Een moeilijk geval)*. A la traduction que M. Peeters a donnée du premier de ces titres hollandais, nous préférerions celle-ci : « Un remède bien simple ».

loppement des facultés précieuses qu'une pareille éducation familiale aura su favoriser.

Viennent ensuite les articles « Amour » dont nous avons parlé plus haut (v. p. 109) et, après seulement, le « traité » proprement dit qui a donné son titre au recueil tout entier, et qui sera complété, dans la deuxième édition (1909), par deux longs articles, intitulés « Non sans larmes » et « Compléments circonstanciels de moyen », écrits en 1907 et 1908 [1].

Enfin, l'auteur aborde le problème de la réforme scolaire dans deux études, dont la première a été traduite par M. Peeters sous le titre : « De Bénédiction en Malédiction » [2]; l'autre, la dernière du volume, développe la matière d'un cours de leçons de choses pour le semestre d'hiver de la deuxième année scolaire [3]. Enfin, entre les différents chapitres sont semés une trentaine d'épigrammes et quatrains.

* * *

En même temps que la seconde édition de ce recueil, Ligthart en publia un autre [4]. Il contient quatre articles « initiateurs », dont un se trouve dans la brochure déjà mentionnée de M. Peeters, sous le titre : « La peur et les principes » [5]. Trois articles sont consacrés à l'éducation scolaire : « Travaux manuels », « Comment je trouvai ma méthode de leçons de choses » et « Lectures à haute voix à faire par le maître » [6]. Nous aurons l'occasion d'y revenir (v. p. 137 et 286).

Puis trois articles destinés à éveiller l'intérêt des éducateurs

[1] O. O. I, 166-203 = S. & L. IX, 6, 81 sqq. et 13, 193 sqq. Nous reviendrons sur ces deux articles (voir p. 163 et 207).

[2] *Op. cit.*, p. 44, trad. de O. O. I, 204 = S. & L. II, 43, 689, *Van een zegen een Vloek.*

[3] *Van kleitegeltjes, vierkante maten en nog iets*, p. 246 sqq. = S. & L., V, 44, 689 sqq.

[4] Jan LIGTHART. *Over Opvoeding. Paedagogische Opstellen.* Tome II. Groningue et La Haye, J. B. Wolters, éd., 1re édit. 1909.

[5] *Op. cit.* p. 29, trad. de O. O. II, 251 = S. & L. VII, 35, 559 *(Over bangheid en Principes).*

[6] Op. cit. p. 62, 93 et 133, resp. = S. & L. VIII, 7, 97 sqq. *(Over handenarbeid)*, VIII, 35, 545 sqq. *(Hoe ik aan mijn zaakonderwijs kwam)* et I, 31, 481 *(Woensdagmiddaglektuur.)*

pour les œuvres des artistes. A propos d'un distique de Schiller [1] et de trois recueils modernes de vers hollandais, l'auteur développe ses idées sur l'art poétique; ensuite celles sur la peinture, à propos d'un livre du critique d'art Bremmer [2] et enfin, l'intérêt pédagogique des œuvres de certains romanciers est démontré à propos de *Petit Filou* [3].

Mais la partie essentielle de ce livre, c'est de nouveau, à nos yeux, celle où Jan Ligthart fait pénétrer le lecteur au centre de sa pensée et de sa vie spirituelle, c'est-à-dire dans ses articles «Illusion et Expérience» et dans ses poèmes religieux, dont nous avons parlé plus haut (v. p. 110 et 111 sqq).

La préoccupation principale de Ligthart est toujours de faire l'éducation des éducateurs et, à mesure que lui-même trouve dans ses expériences religieuses la purification efficace qu'il avait cherchée en vain par ses propres ressources humaines, il invite avec une insistance croissante ses lecteurs à chercher dans la même direction leur perfectionnement comme hommes et comme éducateurs.

Exprimée plus simplement et plus modestement que nous ne le faisons ici, cette idée se trouve dans la petite introduction qui précède le volume dont nous parlons [4] :

(67) Mes articles écrits à propos d'autres livres n'ont pas la prétention d'être des «comptes rendus». Moins encore les vers et épigrammes veulent-ils se donner pour de la poésie : Les uns et les autres — ainsi que le livre tout entier — n'ont d'autre intention que de suggérer des pensées propres à nous guider dans l'éducation de nous-mêmes et de nos enfants.

§ 5. *Publication de ses Souvenirs d'Enfance.*

Les recueils *De l'Education* ont été suivis, dès 1911, de la publication, d'abord dans *Ecole et Vie*, puis en librairie, des *Souvenirs d'Enfance* [5] de Jan Ligthart. Il ne les a pas écrits par

[1] O. O. II, 145-180 = S. & L., I, 1, 8 sqq. *(Bij een distichon v. Schiller).*
[2] Op. cit. 182-191 = S. & L. VIII, 19, 289 *(Bremmer's boek).*
[3] *(Boefje).* Nous donnerons plus loin d'importants extraits de ce dernier article (voir p. 202).
[4] O. O. II. Avant-propos (cit. text.).
[5] Jan LIGTHART. *Jeugdherinneringen.* Groningue et La Haye, J.-B. Wolters, éd., 1re édit. 1913.

caprice, ni par vanité d'écrivain, ni même en les présentant comme une œuvre littéraire, bien qu'ils en soient devenus une de tout premier ordre, qui classe leur auteur parmi nos meilleurs écrivains modernes.

Ligthart a toujours considéré l'étude de l'âme enfantine comme un des premiers devoirs de l'éducateur. Mais il voulait que cette étude fût entreprise selon une méthode directe, « totale », monographique, analogue sinon identique à celle des bons romanciers psychologues. Plutôt que d'établir une classification des facultés psychiques comme si c'étaient là des entités saisissables séparément, et plutôt que de chercher à faire le portrait psychologique d'un individu par un tableau montrant à quel degré il possède ces différentes facultés, Ligthart voudrait qu'on étudiât l'enfant qu'on a devant soi par une observation directe, sympathique, compréhensive et intuitive.

Au mois d'août 1911, Jan Ligthart cita dans *Ecole et Vie* une boutade de M. J.-H. Gunning, dans laquelle celui-ci avait mis en doute que la méthode de Ligthart *(La Vie intégrale)* répondît aux besoins de l'âme enfantine, en disant que cette question ne pourra être résolue que par les méthodes de la pédologie (v. p. 281). Quelques semaines plus tard, Ligthart répondit à un lecteur qui lui avait demandé « ce que c'était que cette pédologie », par un article qui fut le premier d'une série de dix, intitulée : « Qu'est-ce que la pédologie ? »[1] Nous reviendrons sur ces articles, qui sont significatifs. L'auteur n'y donne aucun renseignement sur l'origine et le développement de cette science nouvelle. Comme réponse à une question précise, c'était bien maigre. Par contre, se laissant aller au gré de sa plume, il profita de l'occasion pour entretenir ses lecteurs des causes psychologiques de notre manque de connaissance de nous-mêmes, de nos semblables, et, à plus forte raison, de nos enfants (v. notre résumé p. 178 sqq). Dans le deuxième de ces articles[2], nous trouvons cette phrase : « Les souvenirs que la plupart des hommes ont gardés de leur enfance ne sont pas une source claire et

[1] S. & L. XIII, 3, 47 sqq.
[2] l. c. p. 63.

sûre pour la connaissance de l'enfant. S'il en était autrement, les enfants seraient généralement mieux compris. » Quinze jours après, le 5 octobre 1911, tout en continuant la suite de ces articles, Ligthart publia le premier fragment de ses *Souvenirs d'Enfance* en le faisant précéder d'un bref avant-propos :

(88) Je veux écrire mes souvenirs d'enfance avec une exactitude rigoureuse — pour autant que j'ai pu les conserver intacts et inaltérés à travers la vie. Je le fais dans un but double :

En premier lieu, je veux procurer à la pédologie des documents dignes de foi, pour qu'elle les utilise dans l'intérêt de l'éducation, c'est-à-dire pour le plus grand bien de la jeunesse.

Mais je veux surtout, en faisant lire aux parents et aux autres éducateurs la vie d'un enfant, leur faire voir clairement ce qui se passe peut-être aujourd'hui même, tout près d'eux, chez leurs propres enfants et élèves, derrière les voiles de l'éloignement réciproque.

Il n'est certainement pas trop risqué de voir [1] en la simultanéité de ces deux passages plus qu'une simple coïncidence : Par la publication de ses *Souvenirs d'Enfance*, Ligthart a voulu montrer que, malgré les difficultés qu'il venait de mettre en lumière, l'éducateur peut obtenir une connaissance profonde de l'âme de l'enfant en faisant revivre sa propre enfance. Plus encore, il a voulu prendre position non contre la pédologie (comme pouvaient le faire croire ses attaques contre les méthodes mathématiques, mécaniques, statiques et statistiques de la pédologie), mais aussi dans ce mouvement, en mettant à son service les dons singulièrement riches de son intuition et son étonnante faculté d'introspection rétrospective.

Certainement, ce n'est pas une « science », ni même une « Psychologie de l'Enfant » complète qu'il a voulu donner. Il admettait parfaitement qu'à côté de la sienne, d'autres méthodes pouvaient servir à explorer d'autres domaines de ce champ si vaste et si varié : Preuve en est sa participation, en 1912, à l'organisation du premier congrès national de pédologie (v. p. 182). Cepen-

[1] Comme l'a fait le premier M. J.-H. Gunning dans sa revue *Het Kind* du 13 déc. 1913 (XIV, 25, 201), v. a. J. L. H. 197. Dans une lettre, M[me] Ligthart nous a assuré que cette hypothèse est juste.

dant, tout pédologue, aussi bien que tout homme qui n'a pas complètement oublié sa propre enfance, reconnaîtra que ce portrait si vivant de l'enfant Jan Ligthart dépeint en même temps admirablement certains traits caractéristiques de l'enfant en général. M. J.-H. Gunning, qui n'a pas caché ses sentiments à l'égard des invectives de Ligthart contre la science pédagogique, l'a avoué lui-même [1]. Les nombreuses citations que nous donnons de ce livre permettront au lecteur de se faire une idée de son contenu et d'en apprécier la portée générale à l'aide de ses propres souvenirs d'enfance [2].

Ainsi que cela a été le cas pour tant d'œuvres originales, la beauté des *Souvenirs d'Enfance* ne fut pas au premier abord reconnue par tous. L'éditeur d'*Ecole et Vie* nous a confié que, lors de leur première publication dans ce journal, on lui demanda de divers côtés s'il ne risquait pas de compromettre sa renommée d'éditeur sérieux en tolérant un pareil badinage dans une revue pédagogique sortant de ses presses. Déconcerté, il s'adressa à M. Casimir pour lui demander ce qu'il en pensait. Celui-ci lui conseilla de laisser faire Ligthart. La maison Wolters s'en est bien trouvée. Le succès des articles incriminés fut tel qu'une édition séparée put être entreprise sans risque en octobre 1913; elle fut enlevée en quelques mois; une seconde (mai 1914) également; la quatrième (celle que nous citons) est de 1916; malgré la crise amenée par la guerre, il y a eu sept éditions jusqu'en 1918, suivies d'une édition populaire qui a paru en 1919 sous les auspices du *Comité Ligthart.*

Les *Souvenirs d'Enfance* s'arrêtent à l'âge de treize ans, au moment où Ligthart allait entrer dans sa deuxième place d'aspirant, chez M. Mitze (v. p. 51). En 1914, Ligthart entreprit d'en écrire la suite : cinq articles parurent dans *Ecole et Vie* sous le titre « Adolescence » [3]. Mais il dut en arrêter la publication :

[1] J. L. H. 203-204.

[2] A l'usage de ceux qui voudront en subir le charme — pour autant que celui-ci a résisté aux déformations de notre traduction — d'une façon continue et sans être gênés par l'intervention indiscrète de l'auteur de ces pages, nous avons établi le tableau page XIII sqq. indiquant l'ordre dans lequel il faudrait lire ces citations pour rétablir leur succession primitive.

[3] S. & L. XVI, 1, 1 sqq : *Jongelingsjaren* (voir p. 42 sqq.).

Il lui était impossible de parler de ces années de sa vie en historien objectif. Ce n'était du reste pas son but.

(132) J'écris exclusivement, dit-il, comme éducateur, et non comme historien, ni comme artiste.... On a remarqué que mes *Souvenirs d'Enfance* ne contiennent pas une seule date. Je ne m'en étais pas aperçu moi-même, mais cela correspond à mon opinion que ma personne n'est pas assez intéressante pour justifier une « autobiographie ». D'autre part, je n'ai pas voulu écrire un roman pédagogique du genre de celui qu'Otto Ernst a réalisé dans son livre *Asmus Semper*, parce que cela aurait affaibli ce que mes communications pouvaient avoir de réconfortant, de consolateur, d'encourageant.

Ligthart voulait écrire une œuvre d'édification pédagogique, s'il est permis de s'exprimer ainsi. Considérait-il donc l'histoire de sa propre vie comme particulièrement « édifiante » ? Oui et non. Non, puisqu'il s'admirait lui-même moins que quiconque. Oui, parce qu'il se proposait sans doute de montrer que les convulsions psychiques de la puberté, si inquiétantes qu'elles paraissent, ne sont que les douleurs d'enfantement d'une personnalité spirituelle et que cette personnalité a droit à la sympathie et à la compréhension des adultes. Ceux-ci, de leur côté, ont pour devoir de diriger ses pas dans la recherche de l'équilibre psychique, équilibre qu'elle pourra trouver, comme Ligthart l'avait trouvé lui-même après une lutte terrible, dans une vision claire du but suprême de la vie et dans un choix résolu du chemin qui y conduit.

Cette démonstration, Ligthart ne parvint pas à la faire par l'« auto-vivisection » qu'il avait voulu entreprendre. Déjà en lisant ses *Souvenirs d'Enfance*, on a le sentiment qu'en les écrivant l'auteur doit avoir eu parfois les larmes aux yeux, tant est grande l'intensité avec laquelle il fait revivre en lui les émotions de son âme enfantine. Or nous savons [1] qu'en écrivant les souvenirs de son adolescence, Ligthart fut la proie d'une émotion si violente qu'elle l'empêcha de poursuivre l'œuvre commencée. On le comprend en partie en se rappelant ce que nous avons

[1] P. V. 34.

dit de cette époque de sa vie (v. p. 52 sqq.). Mais, pour une bonne part aussi, nous y voyons un symptôme de la maladie, cardiaque et nerveuse, qui minait déjà son organisme épuisé.

§ 6. *Composition d'un roman pédagogique.*

Il faut d'autant plus se féliciter qu'une convalescence — qui ne fut, hélas, que passagère — lui ait permis de reprendre et d'achever, sous une autre forme, la partie essentielle de l'œuvre qu'il avait dû abandonner. Cette forme fut celle, d'abord rejetée, d'un roman pédagogique. Il l'écrivit pendant les premiers mois de 1915 sous le titre : *Au Printemps de la Vie*[1]. L'obstacle qui l'avait arrêté quelques mois auparavant fut dès lors surmonté, ou plutôt tourné avec une aisance telle qu'en lisant ces pages, on a peine à se rappeler que c'est l'œuvre d'un malade. L'obstacle est tourné, disions-nous : au lieu de nous communiquer directement les détails de sa propre vie de jeune homme, l'auteur nous fait voir sous une trame fictive les enseignements et les encouragements qu'il veut en tirer.

Voici Jan Ligthart tout entier, dans sa vie intérieure, écrit M. Casimir dans sa petite introduction [2]. Au centre du livre se trouve, personnifiée dans un vieux paysan, la conviction, inébranlable comme un roc, que « les voies de Dieu sont parfaites » [3], vérité qui ne se laisse pas démontrer par la raison, mais qu'on peut prouver par une vie de résignation allègre et de dévouement secourable. Les doutes et objections que les autres personnages du livre élèvent contre cette foi ne sont que les oscillations du cœur de Ligthart lui-même, les réflexions de sa raison critique, de son esprit scrutateur. Il est superflu de dire où est, pour Ligthart, la solution.

Répartie ainsi sur plusieurs personnages, par un auteur dont le talent spécial n'était pas de dramatiser des caractères fictifs, et ayant perdu par cela quelque peu de son « mordant », la leçon

[1] *In de Lente des Levens.* Cette dernière œuvre ne fut publiée qu'après la mort de l'auteur, d'abord dans « Ecole et Vie » puis imprimée séparément comme hommage de Mme Ligthart aux amis du défunt, mais non mise en vente en librairie.

[2] Extrait.

[3] Cette parole fut plus tard inscrite sur sa tombe, voir p. 313. (N. d. Tr.)

que Ligthart a voulu donner dans ce livre est devenue, quant à sa forme, moins irrésistiblement attrayante qu'on n'aurait pu l'attendre d'une suite de ses « souvenirs » personnels.

Pouvait-il la donner autrement ? Dans les *Souvenirs d'Enfance* aussi, c'est la vie intérieure de l'enfant que Ligthart veut nous faire connaître. Mais tandis que, jusqu'à l'âge de la puberté, cette vie intérieure est faite pour une bonne partie de réactions et de répercussions d'impressions venues du dehors, à la puberté elle se replie sur elle-même, l'individu cherchant à établir au plus profond de son être les assises de sa propre vie spirituelle. Qu'importent les faits extérieurs de la vie d'un adolescent pour l'histoire de son évolution psychique ? Moins, certes, beaucoup moins que chez l'enfant. C'est à se demander si Ligthart aurait pu continuer à écrire ses souvenirs sous cette forme-là, même s'il s'était trouvé dans des conditions de santé normales. D'ailleurs n'avait-il pas déjà, dans son analyse du « Petit Jean » de Van Eeden (v. p. 53 sqq.), dit ce qu'il avait à dire sur les péripéties de sa vie intérieure comme adolescent ? Et ne nous avait-il pas raconté de la façon la plus éloquente les étapes de son évolution depuis cette époque-là ? Il nous semble qu'il n'y a pas lieu de se plaindre de l'arrêt brusque des Souvenirs de Ligthart comme d'un fait contraire à la nature. Loin de là, son œuvre, telle qu'il nous l'a laissée, forme un tout achevé. Et, vu sous ce jour, *Au Printemps de la Vie* est le couronnement de ses Souvenirs, en même temps que de son œuvre tout entière d'auteur pédagogique. S'il frappe moins par sa forme, d'une beauté plus classique mais moins géniale que ses autres chefs-d'œuvre, ce « roman » peu romanesque est à notre avis, quant à son contenu, ce que Ligthart a écrit de plus limpide, de plus simple et de plus élevé à la fois, de plus complet aussi et, par là, de plus reposant et de plus « édifiant » dans le vrai sens du mot. Il contient la quintessence de toute sa « sagesse » pédagogique, de toute son expérience de la vie, de sa didactique aussi, pour ceux qui la connaissent. Comme M. Casimir le dit à la fin de son introduction : « Ainsi, ceux qui le connaissent, aperçoivent Jan Ligthart tout entier dans chacune de ses œuvres. » Mme Ligthart,

en faisant imprimer ce livre « pour les amis » seulement, a-t-elle aussi pensé que, pour le goûter et l'estimer à sa vraie valeur, il faut avoir bien connu son auteur ? Nous le croyons. Et c'est pour la même raison que nous nous abstenons d'en donner ici une analyse qui ne saurait être que le squelette d'un récit déjà sobre lui-même.

§ 7. *Publication de sa méthode de leçons de choses.*

Avec *Au Printemps de la Vie* nous sommes arrivés, historiquement, à la fin de la vie de notre auteur. Il nous faut, avant d'en terminer le récit, revenir de nouveau plusieurs années en arrière, pour suivre l'activité de Ligthart comme réformateur scolaire. Nous l'avons quitté comme tel au moment où, en 1897, il publia, dans les derniers numéros de *Sous le même Toit* et dans les premiers numéros de *Ancien et Nouveau*, ses premières communications concernant la méthode à laquelle avaient abouti les travaux du corps enseignant de la rue Tullingh (v. p. 87 et 99). On se rappelle que ces notes contenaient un cours détaillé de leçons de choses pour le semestre d'hiver de la première année scolaire. Plus tard, des publications analogues parurent de temps à autre dans *Ecole et Vie* et enfin, en automne 1905, le premier fascicule de *La Vie Intégrale* vit le jour [1]. Il fut suivi de trois autres, dont le dernier parut en 1911. Ces petits livres sont un guide pour le maître, guide très détaillé, accompagnant quatre séries de six tableaux muraux.

En été 1907, Jan Ligthart a raconté dans sa revue comment il avait trouvé sa méthode de leçons de choses. Pour compléter ce que nous avons dit à ce sujet (v. p. 85 sqq.) nous extrayons de ces articles les passages suivants :

(48) Comment se fait-il que les anciennes « leçons intuitives », que nous étions si contents d'avoir abolies aient reconquis leur place dans notre programme sous le terme nouveau de « leçons de choses » [2] ?

[1] *Het Volle Leven, Handleiding voor het zaakonderwijs in de eerste schooljaren*, par Jan LIGTHART, H. SCHEEPSTRA et W. WALSTRA. I. *Winterhalfjaar-Timmeren*; II. *Zomerhalfjaar-Grasland*; III. *Winterhj.* IV *Metselen*; — *Zomerhj* — *Bouwland* Groningue, J.-B. Wolters, éd., 1re éd. 1905.

[2] « Leçons intuitives » — holl. : *Aanschouwingsonderwijs* — all. : *Anschau-*

Quatre expériences ont contribué à nous décider à cette mesure :

1. Depuis l'abolition des « leçons intuitives », les élèves étaient indubitablement moins développés.

2. L'enseignement dans les années supérieures manquait de bases concrètes.

3. La matière des leçons de lecture obligeait à une foule d'explications qui formaient toutes ensemble une espèce d'enseignement chaotique, sans aucun programme si ce n'était celui qu'imposait le livre de lecture, et sans aucune méthode si ce n'était le plus ou moins de matériel intuitif qu'y apportait la bonne volonté du maître.

4. J'ai observé chez mes propres enfants une vraie passion à regarder des images et à en écouter l'interprétation, à condition que cette interprétation leur apprenne quelque chose et ne se contente pas d'un verbiage creux.

Connaissant maintenant notre but, nous nous sommes mis à l'œuvre, l'instituteur de la première année et moi. Ce fut pour nous un semestre de collaboration captivante, où nous posâmes les fondements de tout un programme d'études. A tout instant nous fîmes des découvertes saisissantes parmi les choses les plus banales, vivantes et mortes, de notre entourage. Au fond, y avait-il des choses mortes ? Tenez, ce plancher, cette fenêtre, cette porte, ce mur, et tous ces objets autour de nous, étaient-ils

ungsunterricht. « Leçons de choses » = holl. : *Zaakonderwijs* = all. : *Sachunterricht.* La distinction faite par Ligthart entre ces deux termes hollandais (qu'on comprendra à l'aide de leurs équivalents étymologiques allemands) nous oblige à choisir pour chacun un sens spécial. Par le terme que nous avons traduit par « Leçons intuitives » Ligthart désigne les leçons où les élèves sont invités à observer des objets quelconques et à en désigner les parties et les propriétés, afin d'« acquérir des notions ou concepts ». Ainsi on amènera en classe quatre chapeaux de formes différentes, dont la comparaison et l'analyse doivent amener le concept : « chapeau ». Mais le choix de ces objets est assez indifférent, étant donné qu'on prétend par cette méthode exercer la faculté d'observation en général et développer l'esprit en l'enrichissant de concepts.

Quant aux « leçons de choses », elles tendent également à faire observer les élèves et à leur apporter des notions, mais cela avec le souci prédominant de faire de ces notions un tout cohérent et intéressant, par lui-même ou par la manière dont il est présenté, de façon à ce que l'observation se fasse spontanément, et non sur commande, et que les notions ainsi acquises constituent un stock solide de connaissances concrètes, servant de base à l'enseignement ultérieur et lui évitant les pièges du verbalisme.

On pourrait dire que la leçon de choses doit avoir pour devise : « réalisme contre verbalisme ». Mais il faut bien se rendre compte que ce terme de « réalisme » a pour Ligthart un sens spirituel. « Il y a un verbiage des mains et un réalisme de la parole » a-t-il dit (voir p. 289). Pour lui, une leçon de choses est une leçon vivante. Qu'elle soit orale, démonstrative ou active, peu importe, pourvu que la matière soit présentée à l'élève de telle façon qu'il la vive *(erleben)* et qu'elle devienne comme une cellule vivante de sa personnalité spirituelle (voir p. 246).

« morts » ou nous parlaient-ils de la vie des hommes ? Etaient-ce des objets vides de sens, ou l'incorporation dans le bois et dans la pierre de pensées et de volontés humaines ? Un jour nouveau se leva pour nous. De même que la nidification est une partie de la biologie des oiseaux, ainsi notre propre habitation se révéla à nous comme une partie de la vie humaine. Nous entrevîmes son évolution. Cette fenêtre-là, devant nous, c'était l'unique ouverture de la cabane des Germains primitifs par laquelle ils laissaient échapper la fumée et entrer le jour. A travers les âges, ce trou est devenu notre fenêtre du dix-neuvième siècle. Nous pouvons constater pourquoi les hommes l'ont faite ainsi et pas autrement. De cette manière, la « leçon intuitive » est devenue une leçon de lecture dans le grand livre de la réalité. Nous nous trouvions ainsi en plein travail de concentration. Nous ne l'avions pas cherchée, cette concentration, elle nous avait saisis. Elle était là, partout, autour de nous, en nous; seulement, nous ne l'avions pas aperçue, aveuglés que nous étions par la préoccupation de « former des concepts ».

Il y a une unité dans la nature, comme il y en a une dans cet organisme qu'est notre corps. Elle se manifeste dans la collaboration des éléments divers. C'est sur cette « concentration »-là que nos yeux s'ouvrirent.

Maintenant la question pratique se posa : comment rendre justice à ce besoin d'unité dans l'élaboration d'un plan d'études ? Les premiers qui nous montrèrent le chemin furent Heimans (v. p. 98) et Thijsse[1], en nous apprenant que l'enseignement de l'histoire naturelle ne doit pas partir des classifications de la science, mais des communautés de vie *(Lebensgemeinschaften*, symbioses).

Notre deuxième guide fut le vieux Van Lummel, qui, dans ses séries de tableaux muraux, avait donné une vue d'ensemble de tout le domaine de la nature vivante et morte en suivant partout les lignes de parenté entre les espèces et les matières.

Le troisième fut K. Bottema, dont les séries d'échantillons et de modèles illustrent diverses branches de l'agriculture et de l'industrie. Il nous fait voir les lignes suivant lesquelles le travail humain poursuit l'œuvre de transformation des matières, transformation commencée dans la vie des plantes des animaux.

Le quatrième, P.-H. van der Ley, nous montra dans son cours de physique les rapports entre cette science et l'industrie.

Nous nous rapprochâmes ainsi de ceux qui veulent baser

[1] Par une série de livres (*Van Vlinders, Bloemen en Vogel*, etc.), dans le genre de *Beaux Dimanches* du Dr Bourgeor, et sont aussi charmants que celui-ci. (N. d. Tr.)

l'enseignement de la géographie non sur la carte politique, mais sur la carte physique et géologique. La nature du terrain déterminant la végétation et la faune et par là l'industrie des hommes, l'étude des « régions naturelles » se trouva ainsi placée au centre de l'enseignement de toutes les branches dites « réales ».

Et enfin nous nous trouvâmes associés à ceux qui veulent, dans l'enseignement de l'histoire, mettre l'accent sur l'étude de la civilisation plutôt que sur celle des événements politiques.

Il saute aux yeux que ce désir d'abolir les frontières entre les diverses branches de l'enseignement est en harmonie avec les grandes tendances sociales de notre époque. Les mêmes courants spirituels qui se manifestent dans le domaine scientifique, social et artistique influent aussi l'éducation.

§ 8. *Succès et renommée.*

Dans cette première partie de notre travail, nous ne cherchons à écrire que l'histoire de la vie de Ligthart et de son activité dans les différents domaines, nous réservant de nous arrêter plus longuement, dans les chapitres suivants, à quelques points importants pour faire l'inventaire des résultats de cette évolution. Nous reviendrons donc dans la deuxième partie de ce livre sur les détails de la méthode Ligthart telle qu'il l'a publiée, nous bornant ici à dire quelques mots encore de sa diffusion.

Un prophète est rarement apprécié dans son pays. Ajoutez à cela que, pour des causes que nous avons indiquées dans notre note à la page 73, la jalousie de métier est peut-être plus forte dans le monde pédagogique hollandais que partout ailleurs.

Récemment un journaliste, chargé de rendre compte des nouvelles éditions pédagogiques, calcula que les catalogues de trois maisons d'édition seulement offrent à nos instituteurs un choix de vingt et une méthodes pour l'enseignement de l'écriture, vingt-cinq pour la géographie, trente-six pour le calcul, trente-neuf pour la lecture. En comptant l'apport des autres maisons d'édition et des publications spéciales à l'usage des écoles privées et confessionnelles, on arriverait certainement à une centaine de méthodes pour chaque branche [1].

Dans ces conditions, l'on comprend que l'inventeur d'une nouvelle méthode ne soit reçu qu'avec peu d'enthousiasme par

[1] *Algemeen Handelsblad* d'Amsterdam, 7 mars 1921, édit. du soir.

des collègues qui sont pour la plupart des concurrents. Aussi Ligthart a-t-il eu largement sa part des critiques mesquines, de l'incompréhension voulue et de la jalousie des esprits étroits. Mais, comme le dit M. Casimir [1], ce serait accorder trop d'honneur à ces petitesses que de nous y arrêter. Du reste, nos petites querelles nationales n'intéresseraient pas l'étranger. Toutefois, deux critiques de principes qu'on a adressées à *La Vie Intégrale* de Ligthart mériteront de nous arrêter un instant lorsque nous aurons pris connaissance d'une manière plus complète de la méthode elle-même (v. p. 280).

Au demeurant, la méthode de Ligthart ne rencontra pas, même dans son propre pays, que des critiques. Elle fut accueillie avec enthousiasme non seulement par la majorité des esprits novateurs (Ecole Humanitaire de Laren, instituts privés des « Associations scolaires » v. p. 115) mais aussi par des collègues de l'école populaire [2].

En août 1908, un congrès et une exposition pédagogiques furent organisés à La Haye avec le concours d'une vingtaine de sociétés. Avec son collègue Van der Laan, chef d'une école populaire voisine de la sienne, Ligthart y donna en présence du public et des autorités une démonstration détaillée et vivante de sa méthode. Un groupe d'élèves exécutant des travaux manuels en rapport avec le programme de *La Vie Intégrale* faisaient partie de l'exposition.

Loin de désirer qu'on suivît sa méthode avec une fidélité servile, Ligthart manifestait sa joie chaque fois qu'il la voyait perfectionnée et enrichie par d'autres [3]. Et lorsqu'il apprit que l'Américain Dewey appliquait les mêmes principes que lui sous une forme plus ou moins différente, il écrivit des articles enthousiastes sur ce « frère d'armes en Amérique » [4].

Au printemps 1905, l'auteur suédois Ellen Key, bien connue par son *Siècle de l'Enfant*, vint en Hollande pour une exposition pédagogique à Amsterdam. On lui signala l'œuvre de

[1] P. V. 38.
[2] Voir par exemple S. & L. IX, 26-410 et 33, 525.
[3] S. & L., X, 25-387.
[4] S. & L. IX, 39-45.

Ligthart et elle se rendit à La Haye pour visiter son école. Enchantée, elle s'écria : « Voici mon rêve réalisé ! » Ligthart lui répondit simplement : « Le mien, pas encore. » En partant elle lui serra la main avec effusion et prononça le nom de Spinoza.

(37) Elle avait senti, dit Ligthart, comment je cherche à maintenir l'unité dans la diversité, que l'unité est le but de mon éducation, parce que je cherche à ouvrir les yeux de mes élèves sur le lien intime de tout ce qui existe, à travers tous les âges. Sans qu'évidemment, dans les premières années surtout, les élèves s'en aperçoivent, ce but est toujours présent à l'esprit du maître. Loin de lui de vouloir faire d'eux de petits spinozistes. Mais, étant leur guide à travers le monde des phénomènes, il ouvre peu à peu leurs esprits et les rend de plus en plus capables de s'élever jusqu'à Celui vers lequel convergent toutes les lignes.

Quelques esprits bornés crurent qu'en citant cette parole d'Ellen Key, Jan Ligthart voulait se faire passer pour l'égal de Spinoza.

Pressé de s'expliquer et malgré sa répugnance à revenir sur une pareille énormité, Ligthart se plaint qu'on l'ait cru capable d'une si ridicule et stupide vanité.

(41) Est-ce à dire, ajoute-t-il, que je n'aie pas, moi aussi, mon ambition ? Certes non. Mais elle n'est pas dans le domaine philosophique, ni scientifique, ni artistique : *Je ne désire être qu'un maître d'école* [1], un bon maître d'école. Et si des juges compétents osent m'attribuer cet honneur, je serai amplement satisfait.

§ 9. *Voyage en Suède. Jan Ligthart orateur. Portrait extérieur.*

De retour dans son pays, Mme Ellen Key y parla de ce qu'elle avait vu à la rue Tullingh, ce qui décida plusieurs pédagogues suédois à faire un pèlerinage à La Haye. Dans le nombre se trouva le Dr Sven Lönborg, recteur de la *Högre Samskola* (école supérieure mixte) de Göteborg et une institutrice de Stockholm, Mlle Amalia Fahlstedt. Cette dernière traduisit plusieurs des écrits de Ligthart en suédois [2].

[1] C'est nous qui soulignons. (Tr.)
[2] J. L. H. 161.

En 1910, Ligthart accepta, sans beaucoup d'empressement, l'invitation répétée du comité de la *Högre Samskola* à Göteborg d'y venir faire des conférences sur ses idées. Dès que sa réponse fut connue, plusieurs sociétés de Stockholm et d'autres villes s'empressèrent de l'inviter aussi, en sorte que le voyage projeté finit par prendre le caractère d'une véritable « tournée » pédagogique. Ligthart sollicita et obtint des autorités de La Haye un congé de deux mois, qui lui permit de faire ce voyage en automne 1910. Dès son retour, il en publia le récit dans *Ecole et Vie* [1]. Sollicité de le publier en librairie il y consentit, pour en faire cadeau à ses amis, mais en refusant de le mettre en vente. Il jugeait que le livre avait un caractère trop intime.

(85) Dans ma revue, je me sens comme au sein de ma famille, dit-il dans l'avant-propos [2]. Raconter toutes ces expériences et impressions, ne pas avoir honte de ses émotions dans ce milieu intime, c'est autre chose que de les exposer en librairie.

Néanmoins, ou peut-être à cause même de cela, ce récit de voyage est un livre intéressant, tant par sa forme que par son contenu, et il faut savoir gré à Mme Ligthart d'en avoir autorisé la publication dans la série d'éditions populaires parue sous les auspices du Comité Ligthart [3].

Il y a deux parts à faire dans ces mémoires, d'abord le compte rendu des conférences mêmes où l'auteur développe sa méthode (nous en donnons un résumé dans la 2me partie de ce volume, v. p. 261 sqq.) et ensuite les réflexions que lui suggère le voyage. Il ne partit pas sans appréhension. Il n'aimait ni le chemin de fer ni le bateau, il était casanier ; puis, ne pouvant apprendre ses discours par cœur, il lui fallait s'en remettre pour une bonne part à l'inspiration.... Et enfin, c'était en allemand qu'il devait parler. Il vécut donc là des heures de réelle inquiétude, mais il voyait un appel dans cette tâche — comme dans toute son œuvre — et il se sentait obligé, par la force de sa vie

[1] S. & L. XII, 16, 245 sqq.
[2] Cet avant-propos a été omis dans l'édition populaire.
[3] *In Zweden*, par Jan LIGTHART, Groningue et La Haye, J.-B. Wolters, éd. 1916.

intérieure, à y répondre. Son effort même devenait *éducatif*.

Du reste, il était orateur et même grand orateur. Mme Bladergroen dit : « Il y avait quelque chose en lui qui vous obligeait à l'écouter, comme s'il parlait à chacun personnellement. Il s'imposait, ne fût-ce que par sa figure expressive, pleine de vie, par ses yeux où rayonnait la bonté, où brillait l'esprit, puis par sa voix attachante »[1].

M. Casimir compare quelque part le timbre de cette voix à celui d'un violon sonore. Et, puisque nous parlons de l'extérieur de Ligthart, voici encore comment le décrit M. Casimir :

Son corps bien bâti était de taille moyenne. Jamais un médecin n'a pu lui découvrir aucun défaut organique. Ses cheveux, clairsemés dans son âge mûr, se montrent abondants et foncés sur les portraits de sa jeunesse. Son front était élevé et voûté, parfois semé de fines perles de sueur lorsque sa pensée se concentrait très fortement ou que la conversation l'émouvait. Son nez était grand et lui donnait, avec ses yeux foncés, une légère apparence sémitique. Un ami lui fit cadeau d'un manteau et d'un bonnet de fourrure pour son voyage en Norvège. En les essayant, il s'écria : « Le portrait d'un Juif polonais ! » Et en effet, depuis la guerre, j'ai vu de temps en temps dans le tramway un Juif de Galicie qui me rappelait Ligthart[2]. Ce qui frappait le plus en lui, c'étaient ses yeux, dont les portraits sont incapables de rendre la vivacité et la douce lueur[3].

Ses lèvres étaient minces et pouvaient prendre un teint bleu lorsqu'une oppression le menaçait. Toute son apparence était celle d'un prophète.

Ce voyage devint une tournée triomphale. Partout les salles furent bondées, l'auditoire enthousiaste; l'hospitalité suédoise bien connue réserva à M. et Mme Ligthart l'accueil le plus chaleureux, dans les familles et dans les milieux officiels; la presse professionnelle et quotidienne consacra des articles élogieux au

[1] J. L. H. 153 (cit. text.).

[2] Dans J. L. H., p. 3, M. Casimir mentionne, sur la foi d'une tradition vivant dans la famille Ligthart, qu'elle aurait parmi ses ancêtres un Juif Raap, bourgmestre d'Amsterdam. Mais M. Casimir nous a informé que ses recherches ultérieures n'avaient pas confirmé cette tradition.

[3] Holl. : *zachte gloed*; all. : *sanfte Glut*. Voir la description de M. Gerretsen, que nous avons citée p. 114.

« grand pédagogue hollandais ». Ligthart ne se laissa pas aveugler par tous ces succès et hommages.

(82) A Stockholm, écrit-il, nous fûmes aussitôt assaillis par quatre journalistes, dont trois dames. L'une d'elles me demanda :

« Et quel est maintenant votre système ? »

Question embarrassante ! Mon système ? Je n'ai pas de système.

« Oui, mais enfin, qu'est-ce qui vous distingue, qui vous rend si célèbre ? On dit pourtant que vous êtes un pédagogue célèbre. »

Voilà ! me dis-je. En Hollande on te ferait entendre une autre chanson ! Célèbre ? Oui, trop célèbre, par tes marottes de scieries et de fabriques de sucre, par lesquelles tu veux bourrer de sciure les crânes des enfants et confire la pédagogie dans du sucre....[2]

Mais enfin, puisque mon *interviewer* voulait absolument que je fusse célèbre, il fallut bien que je lui fisse comprendre par quoi. Nous nous trouvions — en tête-à-tête charmant — devant une fenêtre. Je lui demandai si elle savait lire dans la façade du bel édifice qui se trouvait en face de nous. Non, il n'y avait point de lettres. Alors, ces pierres n'avaient rien à lui dire, ces briques rouges, ce grès blanchâtre, ces raies de mortier, et puis les vitres, et.... Elle regarda, mais fit signe de n'y rien comprendre.

« Savez-vous d'où viennent ces briques ? Et ces vitres ?

— Non.

— Mais n'avez-vous pas appris à l'école que.... ? »

Ah, oui, mais cela, elle ne l'avait appris que parce qu'il fallait l'apprendre, et le réciter. Ça s'apprenait pour des examens.

« Justement, mais tout ce que vous appreniez était là, tout près de vous, sous vos yeux, et vous ne le voyiez pas. Or, mon système, c'est de faire en sorte que vous le voyiez. Voilà tout. Vous connaissez ces arbres là-bas ?

— Non, je n'en ai aucune idée.

— Il ne faut pas dire cela. Vous avez pourtant appris la botanique ?

— Ah, oui, évidemment, mais quant à ces arbres....

— La même histoire ! Avoir tout appris, et ne rien savoir. Or, mon système c'est de faire en sorte que vous le sachiez. »

[2] Allusion au reproche que lui adressaient volontiers ses collègues hollandais, de vouloir surcharger le programme primaire d'une nouvelle branche : la technologie. (N. d. Tr.)

Tout en causant ainsi, j'appris que mon interlocutrice était épouse et mère, plus encore, qu'elle s'intéressait à ses enfants, aimant à leur parler de tout et à répondre à leurs questions.

« Mais moi-même, je ne sais presque rien, fit-elle.

— Et vous avez pourtant été à l'école ?

— Oui, jusqu'à ma dix-huitième année. »

Notre conversation se prolongea pendant presque une heure. Elle oublia complètement de m'« interviewer », et ne prit plus aucune note. Nous étions absorbés dans une chose qui nous intéressait tous les deux : elle comme mère, et moi comme maître d'école. Et elle connaissait mon « système », qui, en fait, vivait depuis des années sous forme de plainte, de désir, au fond de son cœur maternel.

Ce soir-là, dans un long et chaleureux article de journal, je me vis traité de « pédagogue célèbre ». Je ne me suis pas laissé aveugler par cet éclat.

N'avons-nous pas le droit de dire que Ligthart a mérité l'une et l'autre « célébrité » ? S'il avait su quel éloge inconscient il fait de lui-même dans les pages que nous venons de citer, il ne les aurait pas écrites ou les aurait écrites autrement. Mais l'eût-il pu ? Pouvait-il écrire autrement qu'il ne vivait, ou vivre autrement qu'il n'écrivait ? Chaque phrase de lui est un portrait de lui-même.

§ 10. *Dernières années.*

A son retour à La Haye, Ligthart fut reçu par les chefs des six écoles à la direction desquelles il collaborait comme membre du comité. Il y avait juste vingt-cinq ans qu'il travaillait comme chef à l'école de la rue Tullingh, et en un quart de siècle il avait donné à cette modeste école populaire une renommée européenne.

Après le voyage en Suède, la force de Ligthart se trouva à son apogée. Il jouissait alors d'une santé comme il n'en avait jamais connu. Il était plein d'entrain, de joie au travail [1]. Et il accomplit beaucoup de choses. Dans *Ecole et Vie*, il publia ses chefs-d'œuvre *En Suède* et *Souvenirs d'Enfance* et nombre d'autres articles parmi les plus mûrs qui fussent sortis de sa

[1] Casimir, introd. I. Z. p. IX, et renseignements personnels.

plume : articles sur la pédologie, sur Pestalozzi, sur l'éducation morale [1].

En novembre 1913, à l'occasion du centenaire de notre indépendance nationale, il écrivit une cantate qui fut exécutée par un chœur d'écoliers et, dans sa revue, une série d'articles qui, avec ceux concernant le mouvement pacifiste et la guerre de 1914, contiennent ses idées sur la philosophie de l'histoire et sur la morale internationale.

Un de nos journaux les plus répandus, les *Nouvelles du Jour (Nieuws van den Dag)* d'Amsterdam, sollicita sa collaboration. Sous le nom de « Maître Jean », il y publia un certain nombre d'articles brefs mais admirables de profondeur et de simplicité à la fois, vrais modèles du genre journaliste à portée morale (v. p. 184).

Dans le monde pédagogique hollandais, Jan Ligthart était dès lors une des personnalités les plus en vue. On l'invitait partout à faire des conférences, et il participait à tous les congrès importants, soit comme orateur, soit comme organisateur [2].

En février 1914, une assemblée contradictoire fut organisée par le parti libéral démocratique de La Haye, afin de discuter les avantages et les inconvénients de la fonction de chef d'école. Un délégué de la Ligue des Instituteurs y fit un plaidoyer vigoureux pour l'émancipation des maîtres de classe et pour l'application des principes démocratiques dans le ménage scolaire. La Société des Chefs d'Ecoles avait délégué Ligthart pour défendre sa cause.

(127) Dans un discours magistral, il y développa ses idées sur la « pédagogie de la liberté » devant remplacer celle de l'autorité aussi dans les rapports entre les chefs d'école et les maîtres de classe. A la tendance croissante de donner aux écoles un caractère de casernes, dirigées par une administration impersonnelle, Ligthart opposa son idéal de l'école-famille sous un régime pa-

[1] Voir les citations et le tableau chronologique.

[2] 1912 : Congrès International d'Education Morale. Discours : « L'éducation morale doit commencer par les adultes », voir p. 210.

1913 : Congrès national de pédologie (voir p. 182), déc. 1913 à Utrecht : Assemblée de la Société Pédagogique (Vereeniging voor Pædagogiek) : Conférence sur sa méthode (voir p. 246 sqq.).

triarcal éclairé, tel qu'il l'avait réalisé à la rue Tullingh. Mais il plaida en faveur de l'adoption, comme critère pour la nomination des chefs, d'un examen portant non sur leur bagage intellectuel, mais sur leurs aptitudes pour la direction pédagogique, proposant de destituer ceux qui donneraient des preuves d'incapacité. Quant à l'abolition de l'« ambulantisme » préconisée par la Ligue (v. note p. 73), Ligthart démontra que, dans les grandes écoles des villes du moins, la direction pédagogique du chef serait annulée si, à côté du travail d'administration toujours croissant dont ils étaient déjà accablés, on les chargeait encore de l'enseignement régulier dans une classe. Il protesta enfin contre les procédés de certains éléments extrêmes qui attribuaient au groupe entier des chefs les fautes commises par quelques-uns d'entre eux.

Ce discours fut donc moins une défense de la fonction de chef telle qu'elle existait qu'un exposé de la manière dont il faudrait la comprendre. Connaissant la façon dont Ligthart mettait lui-même ses idées en pratique, son adversaire put s'attaquer moins à ce que Ligthart avait dit qu'aux abus commis par certains chefs, grâce aux lacunes d'une loi surannée. De son côté Ligthart ne craignit pas d'avouer dans la discussion qu'il se sentait beaucoup moins rapproché du parti dont il défendait la cause que de ses adversaires de ce soir-là, qui étaient du reste ses enfants spirituels [1].

Mais l'activité la plus considérable déployée par Ligthart pendant les dernières années de sa vie fut peut-être celle sur laquelle les documents manquent encore et manqueront toujours pour une grande part, c'est-à-dire celle de conseiller pédagogique et spirituel. Par sa correspondance et dans ses entretiens privés, Ligthart a exercé une véritable « cure d'âmes » [2], dont seuls les membres de sa famille peuvent mesurer l'étendue et ceux qui l'ont subie, la profondeur. Qu'il nous soit permis de citer à ce sujet une anecdote émouvante que nous tenons de la bouche de Mme Ligthart :

J'étais souvent obligée, nous raconta-t-elle, de protéger mon

[1] *De Schoolbod* XII, 7, 21 février 1914.

[2] Ce genre de sacerdoce laïque, qui rappelle celui de certains psychanalystes, est un phénomène caractéristique de notre époque. Ainsi nous avons été frappés de trouver dans *La Semaine Littéraire* du 11 décembre 1920 un article de M. Alb. Picot sur « Théodore Flournoy, le médecin de l'âme », dont certains passages auraient pu être écrits, textuellement, au sujet de Jan Ligthart.

mari contre les visites trop fréquentes de gens qui venaient lui demander des conseils. Notamment le dimanche, je ne pouvais admettre qu'on ne lui laissât aucun repos et, comme il lui était impossible de renvoyer un visiteur, j'enlevais parfois la sonnette de la porte d'entrée pour qu'il n'entendît pas les efforts de ceux qui désiraient le voir. Un dimanche que j'avais fait ainsi, au moment de nous coucher, le soir à dix heures, je remis la sonnette pour les fournisseurs du lendemain. A peine l'eus-je fait qu'on sonna. Etonnée, j'ouvris et me trouvai en face d'un jeune instituteur qui était venu de Rotterdam pour voir mon mari et avait fait les cent pas devant notre maison pendant toute la journée. Mon mari, qui était déjà au lit, l'entendit et appela pour qu'on le fît entrer. Ils causèrent jusque tard dans la nuit. Enfin, le jeune homme s'en alla d'un cœur léger : il avait voulu se suicider et l'idée que mon mari pouvait le sauver avait été son dernier espoir : s'il n'avait pu le voir, cette nuit encore il aurait exécuté sa lugubre résolution.

* * *

Une autre protection exercée par les membres de sa famille concernait les écrits haineux et diffamatoires de ses détracteurs. Autant que possible on évitait qu'ils lui tombassent sous les yeux il en eût souffert en effet, non d'amour-propre offensé, mais parce que la méchanceté des hommes ses frères le troublait toujours à nouveau.

On le protégeait aussi contre le courrier du soir, de peur qu'il ne lui ravît son sommeil. Un certain soir, une lettre portant le sceau du cabinet royal ne parvint même pas à faire prévaloir une curiosité toute légitime sur la sollicitude prévoyante de Mme Ligthart : tout intriguée qu'elle fût, elle mit de côté cette missive inattendue, pour ne la montrer à son mari que le lendemain matin. C'était une invitation pour venir à la cour en audience privée. Ligthart ne s'en émut guère, supposant que ce ne serait que pour lui demander quelque renseignement. « Mais quelle ne fut pas notre surprise, nous dit Mme Ligthart, lorsque nous apprîmes que mon mari était appelé à la cour, parce que la reine voulait le consulter au sujet de l'éducation de la princesse. »

Ce fut en automne 1913. Cette invitation était pour Ligthart

une satisfaction bien méritée, quoique complètement inattendue. Il n'avait jamais péché par excès de chauvinisme et son mépris de tout cérémoniel n'était pas de nature à lui faire désirer pareil honneur. Aussi lorsque S. M. la reine le pria de se charger de l'instruction de sa fille unique, héritière de la couronne des Pays-Bas, Ligthart lui fit-il entendre qu'il ne se croyait pas l'homme indiqué pour assumer cette tâche. « Je suis trop peu au courant de l'étiquette, dit-il; je ne puis me donner que pour ce que je suis : un simple maître d'école.

— Et si par hasard c'était justement ce que je cherche ?

— Alors je suis d'accord. »

Quelques instants plus tard, on pouvait trouver Jan Ligthart par terre, jouant avec la petite princesse.

Rendue attentive aux écrits de Ligthart et les ayant lus, notre reine savait ce qu'elle voulait. Ce n'est pas pour rien qu'on l'appelle la plus grande des mères hollandaises. Elle leur a donné un exemple de dévouement dès la naissance de son enfant, en la nourrissant elle-même. Elle a toujours veillé sur son éducation avec un soin jaloux, défendant ses droits imprescriptibles de mère contre toute ingérance de son entourage, voulant pour sa fille une enfance joyeuse et simple et se préoccupant davantage de satisfaire ses besoins d'enfant que d'en faire une princesse. Alors que par ailleurs l'étiquette n'est point négligée à la cour hollandaise, ceux qui ont été consultés au sujet de l'éducation de la princesse ont été surpris et charmés d'être reçus par une mère plutôt que par une souveraine. Après avoir pris contact avec la personne de Ligthart dans de nombreuses entrevues, S. M. Wilhelmine manifesta aussi son intérêt pour l'œuvre publique de l'éducateur en demandant à visiter son école dans un incognito absolu (Janvier 1914). Ligthart étant seul dans le secret et les visites étant devenues très fréquentes à l'école de la rue Tullingh, personne ne se douta de rien. Comme d'habitude, aucune mesure d'occasion ne fut prise en vue de l'événement, les leçons continuant sur le même ton de gaîté simple et naturelle, les élèves s'exprimant en toute liberté et Ligthart jouant avec eux dans la récréation sans se sentir gêné le moins

du monde par la présence de son hôtesse auguste. Ce ne fut qu'à la fin de sa visite, lorsque le chœur des élèves fut invité à entonner l'hymne national et que tous eurent été régalés par la reine, que celle-ci permit à Ligthart de rompre l'incognito.

Ligthart fut enchanté de la gaîté simple et du désir naturel d'apprendre que manifestait la petite princesse. Il se mit à lui chercher une institutrice pénétrée de ses idées; car malheureusement sa santé ne lui permit pas de se vouer personnellement à la tâche qui lui était confiée, et bientôt sa dernière maladie vint l'arracher à cette œuvre à peine ébauchée. Cependant, quelque courte qu'ait été l'activité de Jan Ligthart à la cour, elle y a laissé une impression profonde. L'instruction primaire de la princesse a été dirigée d'après les principes de Ligthart et la reine garde de lui un souvenir plein de respect et de reconnaissance. Nous avons noté cette dédicace, écrite par la reine elle-même sous la photographie de sa fille, offerte à Mme Ligthart en avril 1916 : *D'une mère reconnaissante, qui bénit l'ami et protecteur du cœur de l'enfant pour tout le bonheur et la joie pure dont il a illuminé la vie de sa famille.*

* * *

Au printemps 1914, Ligthart entreprit un voyage en Norvège analogue à celui qu'il avait fait en Suède [1]. Il fit des conférences à Christiania, Drammen et Bergen. Il fut obligé de renoncer à une invitation de Drontheim. En Norvège aussi son succès fut grand. Une société nombreuse et choisie se pressa dans l'aula de l'Université de Christiania et fut entraînée par le discours captivant de Ligthart. Bien qu'il eût à peine étudié les langues étrangères, les phrases allemandes semblaient couler de ses lèvres en cadences rythmées et même s'accommoder de ses jeux de mots et traits d'esprit.

§ 11. *Maladie et mort.*

Le voyage en Norvège ne fut pas fait dans des conditions

[1] I. Z. Introduction de M. Casimir, p. X.

de santé aussi propices que celui de 1910 en Suède. Les premiers symptômes de la maladie qui devait l'emporter commençaient à se manifester. A plusieurs reprises il eut des oppressions et des palpitations telles qu'il semblait devoir succomber. Il rentra épuisé, et les vacances de l'été 1914 ne lui permirent pas de recouvrer ses forces. Dès la déclaration de la guerre il quitta sa villégiature pour retourner à La Haye : il y trouva son école transformée en caserne.

Son état s'aggrava : des palpitations, des bourdonnements, d'atroces maux de tête le tourmentaient, sans parler des souffrances morales que lui causaient les horreurs de la guerre et le martyre des pays envahis. Le 12 décembre 1914 il dut partir avec Mme Ligthart pour se faire soigner au sanatorium de Laag-Soeren.

Le printemps de 1915, écrit M. Casimir [1], ranima notre espoir. Il augmentait de poids. Ma femme reçut un billet écrit de sa main; obéissant aux conseils de son médecin, il composa le manuscrit de *Au Printemps de la Vie.* Pendant les vacances d'été, il put recevoir quelques visites et même réconforter quelques âmes affligées. « En septembre, il pourra reprendre sa tâche », nous disions-nous.

Mais de nouvelles rechutes survinrent, amenant une dépression morale profonde, des luttes intérieures angoissantes. Cependant, pas un instant la clarté de son esprit ne fut obscurcie. Quand il souffrait de remords en s'exagérant la gravité de fautes commises, il ajoutait lui-même : « C'est ma maladie qui me fait voir tout en noir. » Les témoignages d'affection qui affluaient le réconfortaient un instant, puis l'ombre noire de la mélancolie l'envahissait de nouveau. Sa volonté morale usait ses dernières forces contre la déchéance physique qui le menaçait.

Encore un rayon d'espoir, au début de 1916. Le médecin lui promet la guérison pour le printemps qui vient [2].

Jan Ligthart le croit lui-même : « Je guérirai, dit-il à Mme Ligthart, je vais retourner à mon travail. » Soutenues pendant si longtemps par l'énergie et l'enthousiasme de son esprit, incitées à une activité sans cesse renouvelée par un amour toujours ardent, les forces de son corps frêle s'étaient pourtant épuisées.

[1] J. L. H. 32 (cit. text.).
[2] S. & L. XVII, 304 et 27, 419.

Croyant devoir ranimer sa confiance en lui-même, le médecin l'engagea à se promener seul.

C'est dans ces conditions que survint l'accident du 16 février 1916, que nous avons raconté au début de cette biographie (v. p. 1).

Pour éviter tout malentendu, il faut insister sur le fait, confirmé par nos informations personnelles, que la cause de cette mort subite ne fut pas la noyade, mais la paralysie cardiaque : en le retirant de l'eau, on constata que sa barbe n'était même pas mouillée [1].

Conformément à l'esprit du défunt, ses funérailles eurent lieu sans aucune cérémonie : pas une parole, pas une fleur. Celles de la reine arrivèrent le lendemain.

§ 12. *Ce qu'il reste de son œuvre.*

Quelques mois plus tard parut le recueil *In Memoriam*, collection d'articles réunis par M. Casimir [2].

Ce livre, écrit M. Casimir dans sa préface, n'est pas *le* livre de la vie et de l'œuvre de Jan Ligthart. Celui-là ne s'écrit pas en quelques mois. Il croît et se développe dans l'âme d'un seul homme. Celui-ci est un recueil d'Essais à la mémoire de Ligthart. Chacun des collaborateurs (une douzaine) a écrit sous sa responsabilité et selon ses propres lumières.

M. Casimir est trop modeste. Il n'a pas attendu qu'une biographie plus complète pût être tirée de documents authentiques, mais morts. Avec une perspicacité, un zèle et un désintéressement qu'on ne saurait assez louer, il a rassemblé en temps opportun des témoignages vivants d'une valeur incomparable pour le biographe de Ligthart et pour tous ceux qui veulent se faire une image vivante de sa personnalité. Aussi le recueil *In Memoriam* a-t-il été avec les autres notices biographiques de M. Casimir le point de départ de la biographie qu'on vient de lire. Celle-ci non

[1] P. V. 40.
[2] « *Jan Ligthart Herdacht* », *Schetsen over zijn Leven en Werk, bijeengebracht door* R. CASIMIR. Ed. unique, par souscription, chez J. Ploegsma, Zwolle 1916.

plus n'a pas la prétention d'être définitive. Son auteur considérera que sa peine est largement récompensée, s'il a réussi à apporter quelques pierres à l'édifice ébauché.

C'est encore à M. Casimir que revient pour une très grande part l'honneur de la belle œuvre accomplie par le Comité Ligthart. Fondé tôt après la mort de Ligthart sur l'initiative de deux de ses collègues, chefs d'écoles de La Haye, ce comité est composé d'environ soixante-dix personnes des milieux les plus divers de notre pays. Grâce à des souscriptions nombreuses dont celle de la reine fut une des premières, il a su mener à bien, en plein temps de guerre et de crise, une édition populaire des principales œuvres de Ligthart. En six volumes, dont les trois premiers contiennent des documents encore inédits en librairie (deux volumes d'*Articles Divers, (Verspreide Opstellen)*, tirés pour la plupart d'*Ecole et Vie* et le récit de voyage *En Suède*, cette édition constitue une admirable petite bibliothèque, accessible même aux bourses les plus modestes. Chaque volume est précédé d'une introduction de M. Casimir. Ces introductions continuent admirablement l'œuvre commencée par le recueil *In Memoriam.* Nous ne savons si le Comité Ligthart considère son activité comme terminée. Nous le regretterions, car des efforts considérables seront encore nécessaires pour pénétrer l'éducation populaire hollandaise, et notamment celle de l'école primaire, de l'esprit de Ligthart. Certes, cet esprit est représenté, à l'Université de Leyde et dans différents milieux pédagogiques hollandais, par la parole et la plume de M. Casimir, qui est dans la force de l'âge et exerce une influence considérable et bienfaisante. D'autre part l'esprit de Ligthart continuera d'agir par ses œuvres, qui prendront une place toujours plus importante dans notre littérature populaire.

Sur d'autres points cependant, nous avons été déçus de constater combien peu les continuateurs des œuvres matérielles de Ligthart, si l'on peut dire ainsi, sont soutenus par ceux qui sembleraient les premiers intéressés.

Lors de nos visites, en janvier 1921, à l'école de la rue Tullingh, nous avons été consternés de voir que les autorités de

La Haye ne semblent attacher aucune importance à la conservation, dans cette école, d'un monument vivant à celui qui, par un labeur de trente années, lui conféra une célébrité européenne et une signification historique. Pourtant un premier pas avait été fait dans la bonne direction. On a su passer outre à des difficultés d'ordre administratif pour nommer comme successeur de Ligthart M. Van Leeuwen, son collaborateur de la première heure, qui, par les dons de son esprit et de son cœur, était certainement l'homme indiqué pour continuer l'œuvre de son ancien chef vénéré. Mais on n'a pas su lui créer des conditions indispensables pour mener à bien cette tâche délicate. Au lieu de lui permettre de former un personnel de choix capable de continuer l'école, dans l'esprit et selon les méthodes élaborées par Ligthart et ses collaborateurs, il semble qu'on ait tout fait pour lui rendre cette tâche impossible. Pendant la guerre la mobilisation, réclamant tantôt les locaux, tantôt une partie du personnel de l'école, a déjà fait un mal considérable aux bonnes traditions de la rue Tullingh.

Là, évidemment, il y avait force majeure; mais au lieu de s'efforcer de restaurer ce qui était détruit, on semble maintenant s'appliquer à détruire le reste. La nouvelle loi scolaire de 1920 a aboli l'« ambulantisme » dans tout le pays. *Vox populi vox Dei*, dit-on. Etait-ce réellement la volonté du peuple, ou plutôt quelque « coup » politique ? Nous ne savons. Ce qui est certain, c'est que dorénavant l'influence personnelle d'un chef d'école, en tant que directeur pédagogique, sera à peu près nulle. C'était peut-être dans la nécessité des choses ou d'une évolution qu'on ne saurait arrêter. Mais avec un peu de bonne volonté, on aurait pu faire de l'école de la rue Tullingh, ou de n'importe quel autre établissement, une école d'application et d'expérimentation, destinée à former des instituteurs dans l'esprit de Ligthart. Ce fut déjà une erreur que de ne pas créer un établissement de ce genre du temps de Ligthart. Aujourd'hui, ce serait urgent; bientôt, ce sera trop tard. Quand il sera impossible de rassembler des hommes et des femmes ayant respiré l'atmosphère créée par l'influence personnelle de Ligthart, on pourra bien tâcher de

reconstruire une école « ligthartienne ». Mais la chaîne des traditions personnelles sera brisée et un élément essentiel manquera à jamais.

Les autorités municipales de La Haye ont su faire mieux encore, en prescrivant pour toutes les écoles de leur ville un programme, un horaire, des méthodes et des manuels scolaires uniformes. Quand l'esprit niveleur aura fini d'effacer ainsi toute trace du caractère personnel que Ligthart avait imprimé à « son » école, les autorités de La Haye feront mieux d'enlever aussi la pierre commémorative qu'elles ont fait apposer au bâtiment scolaire de la rue Tullingh :

« *Ici, Jan Ligthart travailla de 1885 à 1916* » ou d'y ajouter ces mots : « *Mais le lieu qu'il occupait ne le reconnaît plus* » [1].

* * *

Une impression analogue a été produite sur nous par la cessation inattendue de la revue *Ecole et Vie*. Malgré ses occupations multiples et fatigantes, M. Casimir avait continué de la diriger seul après la mort de Ligthart, en s'appliquant à y faire régner le ton et l'esprit créés par son ami. Il nous semblait qu'il y réussissait, malgré les circonstances défavorables créées par la crise économique, par l'esprit de notre époque troublée et par le fait que, comme directeur d'un établissement privé d'instruction secondaire, il devait avoir beaucoup plus de peine que son prédécesseur à maintenir le contact avec l'école primaire et son corps enseignant.

Maintenant, il a cru devoir déposer sa plume de rédacteur et l'éditeur a cessé la publication du journal. Nous n'avons à examiner ici les motifs ni de l'un ni de l'autre. Mais nous avons le droit de douter que les choses en fussent venues-là, si une armée de collaborateurs et de lecteurs fidèles s'était appliquée à soutenir M. Casimir dans sa direction et à encourager l'éditeur dans la publication de la revue fondée par Jan Ligthart. « Tout ce qui vit est destiné à croître, à se développer, puis à dépérir et à

[1] Psaume CIII, v. 16.

mourir », disait celui-ci. La revue *Ecole et Vie* était-elle donc arrivée au terme de sa destinée ?

Encore une fois, nous ne savons; mais nous voyons dans tout cela une tendance à sous-estimer la valeur des œuvres plus ou moins matérielles, tangibles, créées par Jan Ligthart. Certes, l'essentiel, c'est son esprit; et celui-ci « soufflera où il voudra », voulût-on l'enterrer pendant des siècles. Mais l'accent mis trop exclusivement sur cet esprit seul risque de faire perdre de vue la valeur de ses manifestations matérielles.

Il est vrai que Ligthart mettait dans ses œuvres, notamment dans son école et dans sa revue, tant de sa personne qu'il serait impossible à qui que ce soit de continuer ces œuvres d'une manière identique. Du reste, personne n'aurait protesté plus énergiquement que Ligthart lui-même contre une pareille « orthodoxie ». Mais de là à dire, comme on l'a souvent fait, que ces œuvres ne tenaient debout que par la personne de Ligthart et qu'elle tomberaient avec lui, il y a un grand pas. On croit peut-être honorer Ligthart en parlant ainsi, on croit rendre justice au caractère tout à fait exceptionnel de sa personnalité, mais il nous a toujours semblé que c'était une façon de rendre « les derniers honneurs » à une œuvre qu'on ne se sent pas les forces, ou le courage, ou le dévouement, ou le désintéressement de maintenir vivante.

Ne resterait-il pas, dans ces domaines ou dans d'autres, une belle tâche à accomplir pour le Comité Ligthart [1] et pour ceux qui ont eu le privilège enviable de vivre et de travailler sous les yeux « dorés » de ce grand privilégié ?

[1] Au moment de mettre ces pages sous presse, nous apprenons que le Comité Ligthart vient de se dissoudre, en destinant le solde de sa caisse à l'achat d'un certain nombre d'exemplaires de notre ouvrage à l'intention des bibliothèques scolaires hollandaises. Qu'il nous soit permis d'exprimer ici notre vif regret de la disparition de ce comité, mais en même temps notre profonde gratitude pour un si précieux encouragement.

DEUXIÈME PARTIE

A TRAVERS SES ÉCRITS

PRÉAMBULE

Au début de son étude sur la pédagogie de Ligthart, dans le recueil *In Memoriam*, M. Casimir s'exprime ainsi [1] :

C'est une entreprise risquée que de vouloir esquisser brièvement la pédagogie de Ligthart; celle-ci est le produit d'une intuition et d'une pensée qui se sont développées au cours d'une carrière de plus de quarante années. Pendant ce temps, il l'a adaptée progressivement à sa conception de plus en plus profonde des besoins de l'esprit humain en général et de celui de l'enfant en particulier, il a travaillé ainsi à en faire l'expression aussi pure que possible de sa propre vie intérieure, en l'édifiant peu à peu sur les expériences qu'il faisait comme maître d'école, comme père et comme « conseiller privé » de nombreux parents.... Jamais sa pédagogie n'est le produit d'une activité purement intellectuelle enregistrant et dépouillant froidement les faits pour en tirer des conclusions et des règles.... Elle n'est pas non plus exclusivement la réaction spontanée d'une âme sensible; moins encore la réflexion purement pratique précédant l'action immédiate qu'exige la vie. Sa pédagogie est toujours vécue et souvent le résultat d'une lutte longue et tragique.

M. Casimir aurait pu ajouter comme il l'a fait ailleurs, que Ligthart avait l'horreur des systèmes; et que, les rares fois où il s'est astreint à écrire des études tant soit peu systématiques, l'exubérance de sa pensée l'a fait constamment sortir du cadre de ses sujets.

[1] J. L. H. 213 (trad. abr.).

Si M. Casimir, celui de ses amis intimes qui l'a connu de plus près et dont l'esprit philosophique était certainement le mieux fait pour recevoir et donner une vue d'ensemble de cette pensée si riche et si vivante, a pu hésiter à résumer la pédagogie de Ligthart, on comprendra que ce n'est pas sans appréhension que nous avons entrepris de la faire connaître en pays de langue française. Nous espérons vivement ne pas rabaisser, par notre inexpérience et notre maladresse, la noblesse du sujet que nous avons audacieusement entrepris de traiter.

Pour le bien faire, il faudrait pouvoir publier *in extenso* une bonne partie des écrits de notre auteur; dans les conditions actuelles, nous ne pouvons y penser. Une anthologie de quelques-uns de ses articles les plus marquants donnerait une impression fragmentaire : trop détaillée d'une part, incomplète de l'autre. Et enfin, un exposé systématique fait entièrement par nous-mêmes nous eût éloigné de la forme coutumière de la pensée de Ligthart et de son tour d'esprit. Aussi est-ce intentionnellement que nous avons renoncé à donner à cette partie de notre travail un titre comme « La Pédagogie de Ligthart », préférant laisser autant que possible, dans les chapitres qui suivent, la parole à notre auteur lui-même et nous bornant à faire dans ses écrits un choix des citations qui nous ont semblé les plus marquantes et les plus propres à être classées et reliées entre elles dans un cadre plus ou moins systématique. Ce choix et ce classement sont le fruit d'un travail délicat. Arrachées à leur contexte, souvent réduites à de très brefs résumés, nos citations ont perdu une grande partie de leur charme et de leur signification.

Car le charme des écrits de Jan Ligthart réside dans leur forme, et leur signification, dans leur ensemble.

Cette forme, palpitante de vie, il serait difficile de la transposer dans une autre langue, même dans une traduction *in extenso.*

Si la langue hollandaise se prête déjà difficilement à la traduction en français, celle de Ligthart met le traducteur en face de difficultés insurmontables, tant par la richesse de son vocabulaire, la familiarité et la bonhomie de son style, que par le

cours inattendu, nous dirions presque l'anarchie de sa logique. Pleine de traits d'esprit, d'allusions et de sous-entendus très goûtés du lecteur hollandais, elle étonne souvent le lecteur français par ses imprévus et ses soubresauts, elle l'impatiente par ses longueurs et ses répétitions.

La signification des écrits de Ligthart, disions-nous, ne ressort que de leur ensemble. Il faut se rappeler leur origine et leur but.

Leur but d'abord : Ligthart n'écrivait pas pour les savants, mais pour des maîtres d'école, les jeunes surtout, et pour des parents, en pensant avant tout aux besoins de ceux qui n'ont pas le temps ou les moyens de lire de gros livres. Il ne visait pas à propager une doctrine, mais à créer une attitude pédagogique.

Aux yeux de Ligthart, écrit M. Casimir [1], les hommes ont perdu leur instinct naturel; leur regard est voilé par les théories d'autrui, ou bien leur amour pour l'enfant est mis en échec par leur mollesse, leur égoïsme, leur goût du plaisir. Sa tâche fut donc de ramener les parents vers leurs enfants, de montrer l'unité instinctive de la vie familiale. Il s'est bien gardé de donner des recettes; il a voulu ranimer chez ses lecteurs l'amour et le sens des responsabilités, leur enseigner à se poser des questions et à voir les problèmes qui se présentent.

Leur origine enfin; sauf ses livres scolaires, tous ses écrits ont paru en premier lieu sous forme d'articles, le plus souvent dans sa propre revue *Ecole et Vie*, rarement dans d'autres revues et journaux. Il s'adresse volontiers à une jeune institutrice, à une mère de famille qui lui a fait part de ses difficultés.

D'habitude — c'est de nouveau M. Casimir que nous citons [2], — son point de départ est un cas concret, un simple incident de la vie de l'enfant, comme il en observait chez lui, à l'école, dans les familles qu'il fréquentait. Il commence par nous en montrer l'image dans tous ses détails. Il avait pour cela un don exquis, qui faisait sourire ses lecteurs et ses auditeurs, tellement ses anecdotes étaient prises sur le vif. Il fait ensuite passer à l'arrière-plan les contingences particulières du cas observé, pour

[1] J. L. II. 219 (cit. text.).
[2] *Ibid.* (cit. text.).

mettre en lumière les traits généraux. Et brusquement nous voyons sortir du cas particulier un problème général.

Cette deuxième partie de notre travail contiendra donc surtout des citations et des extraits plus ou moins résumés. L'ordre des paragraphes, leurs titres, le groupement des matières sont notre œuvre et ne correspondent à aucune classification de Ligthart, ni à l'ordre chronologique de ses écrits. Là seulement où un même sujet l'a occupé pendant une série d'articles, nous avons conservé autant que possible la marche de ses idées.

Comme jusqu'ici toutes les parties du texte qui exposeront la pensée de Ligthart seront imprimées en lignes compactes, tandis que les fragments interlignés désigneront les passages où nous aurons pris nous-mêmes la parole.

CHAPITRE VII

SA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION ET SA PSYCHOLOGIE

§ 1. *Ses idées sur l'enfant.*

Si nous interrogeons Ligthart sur sa conception théorique de l'enfant, nous voyons qu'une idée centrale domine toute sa pensée : celle de la dignité de l'enfant comme individu humain, comme esprit libre.

(76) Il n'y a pas de différence essentielle, écrit-il, entre l'enfant et l'adulte. Il n'y a que le degré de maturité qui diffère.

Pour bien mettre en lumière cette idée, qui, sans faire jamais l'objet d'un développement plus explicite, se retrouve constamment sous la plume de notre auteur, nous la rapprocherons de celle que Heinrich Lhotzky exprime si heureusement par le mot *Ebenbürtigkeit*, égalité de droit par la naissance [1]. Pour Ligthart, comme pour Lhotzky, l'enfant est un *ebenbürtiger Geist* vis-à-vis de l'adulte; Ligthart estime que des êtres de tout âge sont égaux, non en forces physiques ni en expériences et en savoir, mais en tant qu'esprits libres. Comme Lhotzky encore, Ligthart va plus loin en admettant la possibilité d'une supériorité de l'enfant sur l'adulte.

(55) Il y a certainement entre eux, écrit-il, une grande différence de maturité, mais cette différence n'est pas unilatérale; elle est favorable à l'un par le fait de l'expérience, c'est-à-dire de la maturité acquise avec les années; celle-ci permettra à un

[1] *Die Seele deines Kindes*, K. R. Langewiesche, éd. Dusseldorf et Leipzig, p. 50. Trad. fr. par M. Vallette-Monod : *Pour former une âme*. St-Blaise, Foyer Solidariste, 1912, p. 52.

vieillard de devancer un enfant par la sagesse. Mais il peut exister une maturité naturelle ou innée, grâce à laquelle un être plus jeune peut être de beaucoup le supérieur de son aîné. Un enfant peut dépasser ses parents, non seulement quand il sera adulte, mais dès son bas âge.

Plus loin : « Ne saviez-vous pas qu'il faut que je m'occupe des affaires de mon Père ? » dit l'enfant Jésus à ses parents. Sans atteindre à cette profondeur de conviction, à cette gravité de conscience, qui justifie un tel accent d'autorité, bien des jeunes éprouvent des sentiments semblables, lorsqu'ils sont blâmés, punis ou forcés par ceux qui disposent d'une force physique, légale ou sociale, supérieure.

Et ailleurs :

(66) Souvent nous traitons les enfants trop en enfants, oubliant qu'une personnalité autonome mûrit en eux [1].

De cette conception découle naturellement celle du respect dû à l'enfant. Certes cette idée n'a rien de nouveau, et, dans notre « Siècle de l'Enfant », elle commence même à devenir banale. Aussi, en théorie, sommes-nous tous d'accord sur ce point. Mais Ligthart n'a cure des belles théories que nous professons avec tant de conviction. Il veut nous voir à l'œuvre et savoir si ces théories animent réellement notre activité. Or cette activité pratique est loin d'être toujours inspirée de ces idées nouvelles sur le respect dû à l'enfant et sur les droits de sa personnalité.

(68) Un père, écrit Ligthart, se plaignait à moi de ce que son petit garçon était si susceptible.

« Comment ?

— Il ne supporte pas la moindre plaisanterie.

— Par exemple ?

— Hier il venait me montrer quelques jolis boutons d'uniforme de marine qu'il avait reçus d'un camarade; comme il me les tendait, je lui envoyai, par plaisanterie, une petite claque sous la main, et les boutons roulèrent à terre. Voilà ce gamin qui se met dans une telle colère que je dus le flanquer à la porte. »

Je ne répondis rien.

« Eh bien qu'en dites-vous ? me demanda-t-il.

— C'est bien mal, dis-je.

[1] Holl. : *dat er een zelfstandigheid in hen rijpt.*

— Oui, mais attendez un peu; je lui apprendrai à vivre.

— Ah, pardon ! j'entends que c'était bien mal de votre part. »

Tableau !

J'explique longuement mon point de vue, sans réussir à convaincre ce père de son tort. Il lui suffit, pour justifier sa conduite, d'être le plus âgé et surtout, le père de son garçon. Il est incapable de comprendre le besoin de l'enfant de voir son père partager son admiration. Il croit même avoir agi.... dans l'intérêt de l'enfant, en l'exerçant à ne pas être susceptible. Il finit par se fâcher contre moi.

« Quoi qu'il en soit, dit-il en terminant, je suis son père et un enfant a le devoir....

— D'être plus sage que son père », ajoutai-je.

Et Ligthart continue : Quelle n'est pas notre indignation, à nous autres parents, quand quelqu'un vient brusquement interrompre le travail ou détruire l'illusion qui nous absorbe complètement. Mais combien de fois ne dérangeons-nous pas inutilement le rêve, le jeu, le travail de nos enfants.

Voilà un petit bonhomme qui arrive en soufflant et en tapant des pieds : il joue au chemin de fer. Tout à coup, papa le soulève pour l'embrasser et le caresser. Pour lui faire plaisir ? Voyez comment ce bambin se débat ! Papa ne comprend-il donc pas qu'un chemin de fer ne se laisse pas soulever pour être embrassé ?

Il est vrai que l'enfant était « à croquer ». Papa n'a pas pu résister à l'impulsion, et cela pour son plaisir à lui.

Le pire est que, pour motiver des interventions de ce genre, on prétend qu'elles sont dans l'intérêt de l'enfant, pour le rendre moins susceptible, moins égoïste, que sais-je ?

Voilà deux principes auxquels j'applaudis : rendre l'enfant sociable, l'aguerrir aux contre-temps de la vie. Mais les hommes sont singulièrement habiles à invoquer de bons arguments pour une mauvaise cause. La meilleure école d'aguerrissement et de sociabilité est dans le jeu spontané lui-même sans qu'il soit besoin d'une intervention arbitraire des adultes. Les difficultés matérielles à vaincre, les frottements entre camarades suffisent pleinement pour développer les excellentes qualités d'énergie, de confiance en soi, de modestie, et l'éducateur qui intervient inutilement dans les jeux de l'enfant ne prouve que son manque de respect pour le sérieux de ces jeux.

Si l'on veut à tout prix intervenir, qu'on le fasse pour y participer, non comme un trouble-fête, mais comme un vrai camarade.

Combien de parents savent jouer réellement avec leurs enfants ? Ils le font quelquefois, mais d'une manïère enfantine. Ils jouent à cache-cache, mais pas de vrai, comme le ferait un garçon. Ils prennent place dans le train, mais sans se conduire en véritables voyageurs. C'est qu'ils ne jouent pas de tout leur cœur, qu'ils ne sont pas sérieux et cela gâte tout le plaisir de l'enfant.

Henri s'ennuie au jardin.

« Va demander que Papa vienne jouer avec toi.

— Bah ! Papa ne sait pas jouer ! »

Terrible accusation ! Que Papa apprenne à jouer, s'il veut mériter le nom de « père ! »

Voilà certes un genre d'argumentation qu'on chercherait en vain dans l'Encyclopédie de Rein ! Mais peut-être est-il permis de se demander si ce genre n'est pas plus efficace que les doctes traités de ce dernier, pour « ramener les cœurs des pères vers les enfants ».

Il serait facile de multiplier les citations pour montrer à quel degré cette attitude de respect vis-à-vis de l'enfant considéré comme un esprit libre est le pivot de la pédagogie de Ligthart. Qu'il nous suffise d'avoir attiré l'attention du lecteur sur cette conception, qu'il rencontrera sans cesse sous la plume de notre auteur, soit explicitement affirmée, soit implicitement, comme la base profonde de sa pensée.

§ 2. *Sa conception du but de l'éducation.*

C'est à la même conception fondamentale, qu'il faut, à notre avis, rattacher les idées de Ligthart sur le but de l'éducation. Ce but, c'est le véritable bonheur de l'enfant. Car si, à la lumière de ce qui précède, l'adulte a à peine le droit d'intervenir dans le développement d'un esprit libre, il ne le fera évidemment jamais que dans la mesure où cette intervention pourra contribuer à faire atteindre à l'enfant le maximum de bonheur.

Mais comment savoir où réside, pour un individu donné, ce maximum de bonheur ? Il y a deux moyens. L'un consiste à étudier les tendances et possibilités qui sont dans l'enfant et à créer des conditions favorables à leur développement le plus harmo-

nieux. Ici, notre tâche d'éducateur est de faire abstraction de notre propre conception du bonheur, et, à plus forte raison, de renoncer au désir, si naturel, que l'enfant fasse notre bonheur à nous en réalisant notre idéal, nos ambitions, en satisfaisant notre amour-propre. Mais ceci concerne surtout le bonheur terrestre. Quant au bien suprême, la conception que nous en avons est forcément devenue la boussole de notre pédagogie; le respect même que nous avons de l'enfant nous oblige à en tenir compte. Aussi la vision que Ligthart a du but suprême de l'éducation correspond-elle à sa conception de la vie et aux aspirations les plus hautes de son âme; la perfection morale et l'union avec Dieu.

* * *

La perfection morale.

A la fin d'un article sur la formation du caractère, après avoir opposé les deux termes de caractère et de naturel (v. p. 123) Ligthart s'exprime ainsi :

(31) .... Mais la formation du caractère ne saurait être le but final de l'éducation. Elle n'est qu'un moyen de nous rapprocher de ce but, qui est le perfectionnement, l'ennoblissement de notre naturel. Tant que notre naturel n'est pas parfaitement pur, nous ne sommes pas au terme. Même le caractère le plus fort et le plus noble a toujours un ennemi intérieur qui le guette, et c'est seulement lorsque celui-ci sera complètement vaincu, que nous pourrons continuer notre chemin avec une certitude tranquille.

L'imagination religieuse a créé les anges comme des êtres doués d'un naturel parfaitement moral. Un caractère parfaitement fort — le diable aussi peut l'avoir. Tout progrès moral est un processus de purification du naturel, dont la nature des anges est l'idéal : Il faut — ou il faudrait — que nous arrivions à ne plus pouvoir faire autrement qu'être bons. Et plus loin :

Que faut-il estimer davantage : un caractère qui lutte pour arriver à la sainteté ou la sainteté elle-même ? Pour ma part, je choisirais la dernière puisqu'elle comporte un plus haut degré de perfection morale. Le fruit mûr et parfaitement intact est supérieur à celui qui est en train de se développer. Un organisme luttant contre les germes morbides est une chose admirable, mais plus encore un organisme parfaitement sain.

L'Union avec Dieu.

Lancer la jeunesse à la poursuite d'un idéal impossible à atteindre, sinon théoriquement, du moins pratiquement, pour le commun des mortels, n'est-ce pas lui préparer sciemment une désillusion atroce, risquer de la vouer à un pessimisme mortel ?

La vie de Jan Ligthart nous fournit la réponse à cette question. Nous avons cherché à le dépeindre comme une âme assoiffée de moralité. Aux yeux de ceux qui l'ont connu, il était arrivé à un degré de perfection presque surhumain, et cependant il découvrait en lui-même la cause morale de toutes ses souffrances. Mais nous avons aussi pu montrer l'issue de ses luttes intérieures, qui était en même temps la source profonde de sa grandeur morale : l'union de plus en plus intime de tout son être à ce Dieu dans lequel il voyait converger toutes les lignes de la vie.

Or un homme qui a trouvé en cette union mystique l'issue, non donnée, mais possible de tous les conflits, la solution, non toute trouvée, mais entrevue de tous les problèmes, une paix, non inerte, mais génératrice de vie et d'action féconde, comment pourrait-il voir ailleurs le but suprême de son éducation?

Dans *Au Printemps de la Vie*, le roman pédagogique qu'il écrivit peu avant sa mort et qui fut en quelque sorte son testament pédagogique (v. p. 135 sqq.), la vie du jeune homme dont il décrit l'évolution ne prend sa véritable orientation que du moment où il commence à aspirer à une union personnelle avec Dieu.

Il faut bien se garder cependant de soupçonner chez notre auteur un mysticisme malsain ou stérile. Nous avons vu que son évolution religieuse n'aboutit pas à un retour sans critique dans les bras d'une Eglise, mais à un accroissement de sa faculté de compréhension pour des confessions autres que la sienne; qu'elle ne fut pas non plus un amoindrissement, mais bien plutôt un enrichissement de sa vie intellectuelle, esthétique et morale. De même, si le but de l'éducation était pour lui essentiellement religieux, il convient d'éliminer toute idée d'étroitesse confessionnelle, de moralité confite tendant à une atrophie de l'être social.

En attendant les développements à donner dans les chapitres suivants, voici quelques citations montrant que, pour Ligthart aussi, l'éducation devait viser à l'épanouissement de toutes les facultés de l'homme intégral.

(75) L'éducation, écrit-il, est, dans le sens le plus élevé du mot, le développement et la purification de la vie spirituelle des individus, et c'est par cette vie seulement que nous pouvons travailler à l'avènement d'un monde meilleur. Tout progrès va du dedans au dehors. Ce qui élève les âmes, relève les mœurs et, par là, améliore la société.

(80) Ailleurs : Nous sommes beaucoup trop préoccupés de rendre nos enfants forts dans la lutte pour l'existence. Il vaudrait mieux les rendre aptes à servir, ce qui est un gage de bonheur bien plus solide.

(49) Et enfin : Formons des hommes épris de la richesse de la création et qui s'y sentent chacun à sa place, conscients d'être une partie du grand Tout, que le sentiment, non de l'égalité, mais de l'unité, pousse à la fraternité, et qui aspirent à s'élever au Dieu de l'unité, duquel toute diversité émane.

§ 3. *Sa psychologie.*

Dans une de ses études les plus serrées, intitulée assez bizarrement « Compléments circonstanciels de moyens », Ligthart a esquissé une psychologie dont l'idée centrale, ce qu'il appelle la « volonté vitale » (holl. : *levenswil* = all. : *lebenswille*), rappelle celle de certaines philosophies et psychologies modernes. Il n'appartient pas au cadre de ce livre ni à notre compétence d'établir une comparaison entre la pensée de Ligthart et celle des philosophes, mais nous avons été, pour notre part, frappés des points de ressemblance qu'offre la pensée de Ligthart avec celle des psychanalystes. Ressemblance d'autant plus remarquable qu'il ne saurait y avoir de parenté, vu que notre auteur n'a pas connu la psychanalyse, comme nous l'ont dit catégoriquement Mme Ligthart et M. Casimir. On voit par là combien il était un homme de notre époque. Nous ne saurions attendre de lui une charpente de pensées aux bases solidement établies et aux lignes

nettes et bien coordonnées, comme on a le droit de l'exiger d'un penseur ou d'un savant. Mais si l'homme d'intuition et d'action qu'il était a pressenti des vérités que d'autres ont mis en lumière, et y a conformé son action, on a le droit de le placer à côté d'eux comme un ouvrier qui a collaboré — dans son domaine et avec ses moyens à lui — au même édifice : la réalisation de l'idéal de notre époque.

Voici, en résumé, comment Ligthart a exprimé sa pensée psychologique dans l'étude en question :

(54) I. Comment se fait-il que, dans l'éducation morale, les mêmes moyens, entre les mains d'éducateurs différents, aient si souvent des effets diamétralement opposés ? C'est que l'efficacité d'un moyen dépend de la personnalité de celui qui l'emploie, de même que, dans l'ordre matériel, les instruments dont nous nous servons ne sont que les prolongements, pour ainsi dire, les perfectionnements, sur tel ou tel point spécial, des organes de notre corps [1].

Ces instruments et ces organes forment, avec tout l'organisme compliqué que nous appelons notre corps, le monde des moyens matériels dont nous nous servons pour agir. Nous : c'est-à-dire cet élément en nous qui, lui, n'est plus un moyen : le moi qui commande. Et ce même moi est, dans l'ordre moral, le facteur essentiel des influences que nous exerçons. De même que, dans l'art, la formation de l'artiste est plus importante que le perfectionnement de sa technique, la culture de la personnalité de l'éducateur prime de beaucoup l'étude des moyens par lesquels son action pourra s'exercer.

Or, qu'est-elle, cette personnalité ? Qu'est-ce que ce moi, qui ne serait pas un moyen ? Question vaine ! Comme le doigt ne peut se saisir lui-même, le moi ne peut se distinguer lui-même. Il est celui qui distingue. Mais où est l'œil qui se voit lui-même ?

II. Cependant, en réfléchissant à l'essence du moi, nous pouvons distinguer deux éléments constitutifs sans lesquels nous ne saurions parler d'un moi; un élément actif et un élément contemplatif : ce sont la volonté vitale et la conscience réfléchie.

[1] Cette idée revient constamment dans les leçons de choses de Ligthart, où il insiste toujours sur l'analogie entre nos organes et nos outils et instruments, des plus simples aux plus compliqués. Ainsi la fourche, le peigne, la herse, le séran, et enfin la machine par laquelle ce dernier a été remplacé dans l'industrie textile ne sont tous que des applications, des perfectionnements du principe de la main humaine avec ses doigts. (Voir p. 250 et 267). N. d. Tr.

Celle-ci est secondaire; l'élément primaire, c'est l'élan vital, sans lequel nous ne pouvons concevoir aucune vie, tandis que les fonctions psychologiques dans le monde végétal s'accomplissent, ou du moins font l'impression de s'accomplir en dehors de toute conscience réfléchie. Élément accessoire accompagnant les phénomènes de la vie dans ses manifestations « supérieures », la conscience réfléchie n'est en somme qu'un miroir, sans vie intrinsèque, reflétant ce qui se présente à elle, soit du dehors, par le moyen des sens, soit du dedans : pensées, sentiments, émotions, volitions. Et — mystère insoluble ! — ce miroir se reflète aussi lui-même. Mais cette réflexion est, comme toujours, sans vie en elle-même : elle n'a que l'apparence de la vie. Elle est comme la surface de l'étang qui reflète la lueur de l'incendie de la maison qui brûle à côté de lui, mais non sa chaleur. Ou bien, pour employer une autre image, la conscience réfléchie n'est que le jeu des ombres chinoises projetées par le drame qui se joue derrière l'écran.

La vie elle-même est action. Et cette action est la manifestation d'une volonté vitale.

* * *

Il suffit d'observer les manifestations de l'instinct dans la vie des petits animaux et des enfants pour se rendre compte combien cette volonté vitale prime toute représentation.

Dès la première enfance, des tendances physiques, intellectuelles et morales jaillissent du fond inconnu de la personnalité. Les manifestations actives de ces tendances précèdent leur réflexion au sein de la conscience. Cependant, tôt déjà, la conscience devient un facteur de notre être spirituel. Elle enregistre les expériences, elle les fixe dans la mémoire consciente et subconsciente et devient ainsi une instance qui régularise et contrôle la volonté vitale.

* * *

Ce que j'ai voulu exprimer dans les lignes qui précèdent n'a pas la prétention d'être nouveau. Depuis des siècles, ces idées ont vécu dans les métaphores du langage que les générations humaines se sont transmises. De tout temps, le cœur a été considéré comme la source de la vie non seulement physique, mais aussi spirituelle. C'est du cœur que viennent les iniquités et les bonnes résolutions, et même « les grandes pensées ». Ce langage symbolique exprime donc entre autres cette vérité que ce n'est

pas la conscience qui éveille les forces vitales de notre existence, mais que ce sont au contraire celles-ci qui donnent naissance aux idées qui viennent remplir peu à peu le monde de notre pensée. Ce sont les passions intimes et primordiales qui se projettent sur l'écran de notre intelligence. Elles nous poussent à dire des choses que nous nous imaginons être les produits de notre raison, mais qui ne sont que les ombres chinoises de nos passions. Il n'y a pas de vérités absolues qui se présentent sur la scène de notre esprit comme des émissaires consacrés d'un Dieu seul omniscient [1], mais seulement des penchants transposés sur le plan de la pensée [2]. Là aussi où tout d'abord les sentiments ont poussé à l'action, puis où ces actions sont venues enrichir l'intelligence de notions qui sont le fruit des expériences faites, là encore ces actions et ces notions sont les projections de la volonté vitale qui s'est manifestée en elles. C'est aussi pour cette raison que nos discussions sont généralement stériles. Car les raisonnements que nous émettons ne sont le plus souvent que des tendances présentées sous forme de vérités. Quoi d'étonnant, alors, si les hommes arrivent si rarement à résoudre leurs différends ? Voyez ces orateurs au parlement : ce sont les hommes les plus capables, les plus honnêtes, les plus éloquents du pays. Mais ils ne s'entendent pas. C'est comme si deux volcans se mettaient à discuter au moyen de bouffées de fumée. Dans leurs entrailles, le brasier des penchants couve et le feu des passions éclate, et là-dessus s'élèvent les colonnes de fumée du raisonnement, langue obscure du foyer de la volonté vitale.

Certainement, comme le veut le symbolisme usuel, « la tête doit diriger le cœur », le gouverner même. Mais qu'est-ce que cela signifie, sinon que le cœur se gouverne lui-même ? La volonté vitale aboutit aux expériences, qui s'élèvent ensuite comme des digues venant canaliser son cours ; et cette sagesse, fruit de l'expérience, n'est pourtant pas quelque chose d'autonome qui puisse prétendre à être une instance contraire, ni même supérieure à la volonté vitale. Cette sagesse, produit de la volonté et fruit de la vie, est le contrôle que la volonté vitale exerce sur elle-même, comme une machine qui enregistre son propre travail.

* * *

Non que la volonté vitale arrive à devenir entièrement con-

[1] Holl. : *alleen en alwetend*; all. : *allein und allwissend.*

[2] Holl. : *in gedachtenlijnen omgezette neigingen*; all. : *in Gedankenlinien umgesetzte Triebe.*

sciente dans chaque individu. Tout d'abord, une certaine part de son énergie reste latente, n'arrive pas à s'exprimer dans l'action. Elle végète dans le domaine obscur des illusions; elle évoque peut-être des rêves dont les vives couleurs font oublier la nature irréelle, mais elle n'arrive pas au plein jour de la conscience. En second lieu, même lorsque la volonté vitale se manifeste par une activité intense, toute action ne se réfléchit pas dans la conscience. C'est comme si la surface de l'étang avait des endroits mats qui ne reflètent rien. Combien de fois n'entendons-nous pas dire qu'une personne a commis une action en état de parfaite inconscience et n'en a gardé aucun souvenir. Et nos organes internes n'agissent-ils pas en dehors de notre conscience ?

La vie peut aussi s'accompagner d'une conscience erronée. Alors, des images fausses, défigurées, sont réfléchies par un miroir déformé. Les pensées ne correspondent pas aux volitions, mais la vie intérieure suit son cours.

Ou bien, une instance extérieure : contrainte, convention, civilisation, peut s'emparer de la conscience sans affecter la vie intérieure. Alors, il y a une apparence extérieure de vie, un jeu des pensées totalement étranger à celui des penchants, une comédie masquant la réalité de la vie. Alors, l'homme ne manifeste que ce qu'une fausse civilisation a fait de lui [1].

[1] Le contenu des paragraphes suivants se trouve analysé dans d'autres parties de ce travail. (Voir p. 163 et 207 sqq.).

CHAPITRE VIII

L'AME DE L'ENFANT ET LES MOYENS DE LA CONNAITRE CULTURE DES TENDANCES SPONTANÉES

§ 1. *L'âme de l'enfant et l'éducateur.*

Dans le premier des articles intitulés « Sens et non-sens », que nous avons déjà eu l'occasion de signaler (p. 122), Ligthart parle d'une lettre qu'il avait reçue d'une jeune femme attendant son premier bébé. Au lieu de se réjouir de cette perspective, elle l'envisageait avec appréhension, craignant de ne pas être capable d'assumer la tâche ardue qu'est l'éducation d'un être humain. Il raconte qu'il lui avait répondu qu'elle attachait trop d'importance à sa propre influence, trop aussi aux préceptes d'une éducation rationnelle, et qu'elle avait trop peu confiance en l'enfant qui allait venir au monde. Et il continue :

(25) Dans chaque enfant s'épanouit, cachée à nos yeux, une fleur merveilleuse. Dans votre nourrisson, ce petit être rose, là, tout au fond du berceau, il y a quelque chose de délicat et de tendre qui germe et grandit. Tout d'abord, on n'en aperçoit rien. Et même des années peuvent s'écouler avant que vous et lui vous vous en doutiez. Mais pourtant ce quelque chose existe, et dès le tout premier moment; sinon, d'où viendrait-il plus tard ? C'est là ce qu'il a de personnel, ce qui lui appartient en propre. C'est là véritablement votre enfant. L'essentiel dans l'enfant ce n'est pas le corps que nous soignons avec tant de sollicitude, ni l'intelligence que nous développons. Non, votre enfant n'est pas un complexe de matières et d'idées. Celui qui se borne à cela, se trompe....

Mais au sein de cette matière et comme souverain invisible de ces idées, le moi vit et agit, le moi indéfinissable, l'âme. Elle

seule est votre enfant et vous ne pouvez la remplacer ni la changer. Bien au contraire, elle considérera tout et modifiera tout selon les propriétés particulières de son naturel. Mais vous pouvez vous fier à elle, et c'est même un devoir pour vous d'avoir confiance en elle. Car elle est l'élément divin qui forme le fond de bonté de tout être humain.

Ce que l'éducateur pourra donc faire de mieux, ce sera d'étudier l'âme de l'enfant, afin de ne pas nuire à son évolution : *Primum non nocere !*

Pour se conformer à cette maxime, il faut se débarrasser de tout apriorisme. Ligthart combat de préférence deux images fausses que les éducateurs sont tentés de se faire des enfants :

(78) Les uns ne voient en eux que des poupées de terre glaise, que l'éducateur peut façonner à son gré, d'autres les traitent comme des automates, avec un mécanisme intérieur qu'on peut faire marcher selon son bon plaisir.

Bien que cette conception inspire encore la pratique de trop nombreux éducateurs, il nous semble que, dans le domaine de la théorie, elle a fait son temps. Nous pourrons donc passer sous silence les arguments par lesquels Ligthart la combat, parce qu'ils sont connus de tous les éducateurs modernes et que les citations que nous donnons de notre auteur seront assez éloquentes pour permettre aux lecteurs de deviner sa pensée à ce sujet.

Par contre, nous nous arrêterons plus longuement à une autre conception aprioriste, contre laquelle Ligthart s'élève avec violence : C'est celle de la prétendue innocence native de la nature humaine.

(30) Il fut un temps, écrit-il, où je considérais l'âme du nouveau-né comme une feuille de papier blanc, sur laquelle l'éducateur était libre d'écrire ce qu'il voulait. L'éducation, dans sa toute-puissance, n'avait qu'à veiller à ce qu'aucune influence étrangère ne vînt altérer son œuvre, pour pouvoir façonner l'enfant à son gré. Bien que nos expériences de jeunes instituteurs ne tardassent pas à mettre cette théorie à une rude épreuve, elles n'arrivaient pas à ébranler notre foi.

Patience ! nous disions-nous; le jour viendra où des enfants seront confiés à nos soins dès leur entrée dans ce monde, dans leur pureté immaculée de petits anges. Alors nous prouverons la justesse de nos vues et la force de notre volonté. Alors apparaîtra la puissance, oui, la toute-puissance d'une éducation raisonnable et attentive.

Et maintenant, ces petits anges aux formes humaines — j'en ai ! ou plutôt, j'en ai eu, car, tôt après leur naissance déjà, ils semblèrent perdre peu à peu leur nature angélique, à mesure que se développait leur nature humaine avec tous ses défauts, grands et petits.

Ainsi Ligthart est amené à la fin de sa vie à combattre la théorie de sa jeunesse avec autant de conviction qu'il y avait adhéré autrefois. Dans un article sur Pestalozzi, il s'exprime ainsi :

(107) En comparant Pestalozzi à Frœbel, il nous semble qu'ils voulaient l'un et l'autre développer l'enfant conformément à sa nature. Tous les deux avaient foi en la noblesse de la nature humaine.

L'auteur combat cette thèse en se basant sur l'expérience de Pestalozzi lui-même, qui n'eut que trop souvent l'occasion d'être désillusionné sur les bonnes intentions de la nature humaine.

Et il continue :

Il est si facile de parler, de discuter, de moralité. Il est si facile d'affirmer notre bonne volonté. Mais en interrogeant la vie des hommes à travers toute l'histoire du monde et en examinant son propre cœur avec une impitoyable franchise, on perd sa confiance en ce cœur si « bon de nature ».

Puis, après un détour assez long, Ligthart revient à ses moutons : ce qui caractérise les idées de Pestalozzi sur l'éducation morale, c'est sa théorie que l'homme perçoit au fond de son propre être la notion de ce qui est moralement vrai et juste.

L'homme ? Tout homme ? L'indigène d'Australie aussi ? Alors, cette conception devrait faire éclore partout dans ce monde une seule et même floraison de moralité.

Si de nos jours, dans notre société, un enfant de parents hon-

nêtes manifeste des qualités morales, nous savons d'où elles viennent. A dix pas de chez lui, un enfant de Bohémiens, grandissant dans une roulotte, développe de plus en plus des qualités de voleur rusé. Dira-t-on que chez l'un et chez l'autre ces tendances morales ou immorales aient été innées ? L'hérédité et l'éducation nous obligent d'en chercher l'origine chez les parents, chez les ancêtres. Et, en remontant ainsi aux sources, nous trouvons celle de notre morale chez Celui en lequel la moralité fut une réalité et qui, par sa vie, l'a révélée aux hommes. Les générations qui nous ont précédés, ou tout au moins les meilleurs individus d'entre elles, ont remporté, par une lutte douloureuse et acharnée, des victoires sur les tendances « inhumaines » de la nature humaine. Ne serions-nous pas des ingrats, si, au lieu de leur en savoir gré, nous coupions les liens qui nous unissent au passé, pour nous vanter de pouvoir tirer de notre propre fonds ce qui n'est réellement qu'un héritage ?

C'est ce que fait Pestalozzi, comme tant d'autres : il élimine l'éducateur, pour autant qu'il est le représentant de nos « ancêtres spirituels », le transmetteur de leur héritage.

Et pourtant, le rôle de l'éducateur est d'une importance capitale. Non qu'il puisse introduire dans l'enfant des qualités étrangères à sa nature. Il ne peut que favoriser ou contrecarrer l'éclosion de celles qui s'y trouvent à l'état de germes.

Sans aucun doute, le bien et le mal se trouvent dans l'enfant; sinon, comment pourraient-ils prendre naissance en lui ? La tâche de l'ambiance éducatrice consiste à développer l'un et à faire atrophier l'autre. Or dans notre société, cette ambiance éducatrice, c'est le christianisme, se manifestant dans des hommes et dans des traditions; mais il n'a d'action que dans la mesure où il vit réellement.

(72) Ces pensées sont complétées par celles que nous trouvons dans un article écrit trois ans plus tôt, et où Ligthart montre que la vie est la pierre de touche seule capable de faire connaître l'or de la pureté morale. Pas de grandeur morale sans l'épreuve du combat : Donc la vieillesse aurait plus de chances d'être moralement pure que la jeunesse !

§ 2. *L'Etude de l'âme enfantine.*

Si l'âme de l'enfant est une « feuille couverte d'écritures », il est évident que le premier devoir de l'éducateur est d'apprendre à la déchiffrer. La question est de savoir par quels moyens

il convient d'entreprendre cette étude. Nous avons parlé, à propos des *Souvenirs d'Enfance* de Ligthart, de son attitude vis-à-vis d'un de ces moyens : la pédologie. On se rappellera qu'en réponse à la question d'un lecteur, Ligthart s'était mis à écrire une série d'articles intitulée : « Qu'est-ce que la pédologie ? » dont le contenu correspond assez peu à ce que ce titre ferait attendre. Ils contiennent surtout des réflexions sur la nécessité, la possibilité et les conditions d'une étude fructueuse de l'âme enfantine. En voici un résumé :

(87) La pédologie est la science de l'enfant. Pour pouvoir éduquer l'enfant et l'instruire, il faut le connaître d'abord. Quels étaient, jusqu'ici, nos moyens pour arriver à cette connaissance ?

Nous avions l'intuition. Certainement, elle a permis à nombre d'éducateurs de comprendre l'enfant d'une façon admirable. Mais l'intuition ne donne pas de certitude scientifique; la science qu'elle fournit ne peut se communiquer ni servir à l'établissement de règles générales.

Un autre moyen de connaître l'enfant étaient les souvenirs qui nous sont restés de notre propre enfance. Ils sont, en effet, pour tout éducateur une admirable école de pédologie. Seulement, chez bon nombre d'entre nous, ces souvenirs sont loin d'avoir une netteté suffisante, pour la simple raison que la mémoire enfantine ne conserve qu'exceptionnellement une image précise de ses états d'âme. La plupart des enfants n'enregistrent pas leurs expériences intérieures. Ils pensent, ils désirent, ils veulent, ils réfléchissent, et ces manifestations psychiques ne se passent pas en dehors de leur conscience, mais leur intelligence ne les observe et ne les juge pas avec l'intérêt nécessaire pour les fixer dans la mémoire comme des choses dignes d'être retenues. Elles sont comme le parfum de la fleur, qui naît en elle, mais se diffuse dans l'atmosphère.

L'enfant vit consciemment le moment présent, mais sans en garder un souvenir clair et exact. Si c'était le cas, les enfants seraient en général mieux compris (v. p. 131). Et les souvenirs d'enfance de ceux qui font exception à cette règle sont, de ce fait même, sujets à caution.

Il y a des hommes qui, ayant souffert d'injustice dans leur enfance, en ont gardé un souvenir qui pèse sur toute leur vie. Quelques-uns d'entre eux ont su nous ouvrir les yeux sur les souffrances enfantines; ils nous ont enseigné à mieux comprendre l'enfant, à mieux respecter sa nature : ce sont les pionniers de

la justice en éducation. Mais ils sont des exceptions. La majorité des adultes a oublié son enfance; plus encore, elle ne l'a jamais connue.

Or il n'est pas sans danger de nous laisser guider par ces individus qui font exception à la règle. Précisément parce qu'ils ont été des enfants en dehors de la moyenne, ils ne peuvent nous renseigner exactement sur l'enfant moyen : ils le dépeignent sous une lumière trop unilatérale et en des couleurs trop vives. Maint enfant, se voyant décrit par eux, ne se reconnaîtrait pas lui-même.

Un troisième moyen serait la connaissance de soi-même. Elle nous renseigne de la manière la plus intime sur les réalités de la vie sensitive, morale et spirituelle. Sans cette conscience claire de nos qualités et défauts, des forces qui agissent, des processus qui s'accomplissent en nous-mêmes, il est difficile que nous comprenions nos semblables. Ne devra-t-elle donc pas être d'autant plus profonde, si nous voulons qu'elle nous éclaire sur la nature enfantine ? Malheureusement, cette connaissance de nous-mêmes se réduit à bien peu de chose. Nous ne nous connaissons pas nous-mêmes.

Ligthart démontre magistralement, après tant d'autres, cette triste vérité. Nous ne connaissons authentiquement ni notre physionomie, ni notre voix, ni notre démarche, ni notre être psychique, ni l'ensemble de notre personnalité. Que de témoignages, que de preuves apporte encore Ligthart au prodigieux bagage des philosophes pour nous assurer qu'à chacun de nos actes, notre prochain peut s'écrier : Cet homme ne se connaît pas !

Si je me suis arrêté longtemps, poursuit-il, à notre manque de connaissance de nous-mêmes, c'est que cela me semble indispensable. Je sais bien qu'il y a des hommes qui n'ignorent pas tout de leurs défauts et qui savent même les reconnaître et les juger impitoyablement. Mais ils sont des exceptions. Le commun des mortels se fait de terribles illusions sur lui-même. Or comment ne s'en ferait-il pas sur l'enfant ? La plupart des parents ne connaissent pas leurs enfants, pas plus que les maîtres en général ne connaissent leurs élèves. Et c'est très compréhensible. Ils considèrent l'enfant comme un petit être devant répondre à leurs désirs et ils le jugent en conséquence, comme on juge l'étoffe d'un costume, suivant ses besoins, ses goûts, la mode.

A maman, il faut un enfant docile, appliqué, qui serve ses aises et qui flatte son amour-propre maternel. A papa, il faut

un fils bien doué, qui lui rapporte chaque trimestre un joli bulletin, dont il puisse se vanter et qui ne lui cause pas de soucis. Si leur malheureuse progéniture se permet de ne pas répondre à ces fantaisies, ils la couvriront de reproches, d'injures, de châtiments. Et ce qui pis est, si la mode exige des dons pour le *slojd*, ou pour le *scouting*, il faut que le fils les possède, faute de quoi il payera cher son incapacité. Il faut que l'enfant nous « aille bien », comme un pardessus. Où sont-ils les parents qui s'appliquent réellement à connaître l'enfant tel qu'il est, pour lui donner ce qu'il lui faut ?

Et nous maîtres d'école, pédagogues officiels qui ne sommes pas, comme les parents, distraits par d'autres devoirs, qui pouvons et devons nous consacrer entièrement aux enfants, faisons-nous mieux ? Tenons-nous compte des forces de nos élèves, plus que des exigences du programme ? Façonnons-nous le programme sur l'enfant ou l'enfant sur le programme ?

Travaillons-nous pour la « foire sur la place », ou pour le bien de l'enfant lui-même ? Cherchons-nous les résultats de nos efforts dans les connaissances acquises et de parade, ou dans la pure joie au travail et dans l'épanouissement des forces fraîches ? En un mot : les enfants sont-ils pour nous des enfants, ou des « objets » d'enseignement ?

Je crains que nous ne le cédions que peu aux parents en manque de connaissance de l'enfant. Et cela tient chez nous aux mêmes causes : manque de connaissance de nous-mêmes et incapacité d'observer sans parti-pris; défauts qui nous font juger l'enfant selon qu'il répond à nos désirs, plutôt que selon sa nature.

Mais il y a une troisième cause. C'est que souvent les enfants se comportent tout différemment selon le caractère des adultes auxquels ils ont affaire. Tel individu, insupportable dans ma classe, se montrera un élève modèle, dès qu'il aura passé entre vos mains. En le jugeant en conséquence, lequel de nous deux aura raison ? Ces dispositions bonnes et mauvaises étaient donc dans l'enfant, à l'état latent, et l'un et l'autre de nous n'avons fait que les évoquer.

Est-ce que nous nous accusons jamais nous-même des fautes de nos enfants et élèves et même de celles des membres de notre famille et de nos amis ? Les chefs s'accusent-ils jamais des impertinences de leurs subordonnés ? Lorsque nous étions des écoliers, nous savions très bien que la faute de notre mauvaise conduite était le plus souvent chez les maîtres. Mais maintenant que nous avons pris leur place....

* * *

Il n'est donc pas étonnant que ceux qui aiment réellement les enfants et qui voient combien ils ont à souffrir de ceux qui ne les comprennent pas, se soient mis à étudier l'enfance d'une manière désintéressée, afin d'obtenir et de répandre une connaissance exacte de leur nature, de leurs besoins et de leurs droits.

Chose curieuse, cette science nouvelle se rapproche beaucoup plus, dans ses méthodes et dans son but, de la façon de faire d'une mère intelligente et dévouée que de celle du savant érudit. La vraie mère observe son enfant, ses forces et ses besoins, elle voit ce qui peut favoriser ou entraver son développement et elle choisit ses moyens en conséquence. Or c'est justement ce que veut la pédologie. Par la voie de l'expérience et de l'observation, elle cherche à connaître les enfants et l'Enfant; mais elle se distingue de la mère sur plusieurs points : n'ayant aucune autre préoccupation, elle se consacre uniquement à cette tâche spéciale, et son champ d'observation n'est pas limité à quelques individus seulement. En outre, l'objectivité de son regard n'est pas, comme celui de la mère, voilée par les rapports personnels avec son objet. Enfin, l'observation d'une mère cesse dès que ses enfants ont atteint l'âge adulte, tandis que pour la pédologie, l'enfant se renouvelle sans cesse avec chaque nouvelle génération.

* * *

Loin de moi donc de vouloir diminuer le rôle de la pédologie. Seulement, pour éviter des erreurs et des déceptions, il faut bien tenir compte des limites de son pouvoir. Notons tout d'abord que cette « mère idéale » a le défaut de toutes les perfections abstraites, qui est d'être en dehors de la vie réelle. Grâce aux rapports vivants qui existent entre une mère et son enfant, celui-ci manifeste sans cesse vis-à-vis d'elle les caractères de sa nature, et cela dans les seules conditions qu'on puisse appeler naturelles. Mais dès que la science s'occupe de l'enfant, ces conditions et ces rapports deviennent artificiels, à moins que le savant soit un père qui observe ses propres enfants. Encore faut-il que celui-ci ne se contente pas de faire de la pédologie dans son cabinet de travail en laissant sa femme se débrouiller dans la *nursery*, le meilleur « laboratoire » qui existe. Et dès que ce pédologue se met à étudier d'autres enfants, la justesse de son observation sera compromise, les rapports cessant de nouveau d'être naturels. Un homme tout à la fois directeur d'orphelinat et pédologue, voilà l'idéal ! C'est lui qui dispose du « matériel d'obser-

vation » le plus nombreux possible et dans les conditions les plus naturelles possibles. Il servirait à la fois les enfants et la pédologie, de même que, dans le monde médical, les médecins-directeurs de cliniques sont les mieux placés pour servir et les malades et la science.

* * *

Le premier congrès hollandais de pédologie eut lieu à Amsterdam au mois de mai 1913. Ligthart fut nommé membre du comité d'une de ses sections. En octobre 1912, il parla dans sa revue des joies et des appréhensions que lui inspirait cet événement. Il se réjouissait que de célèbres universitaires et de simples instituteurs primaires, des cléricaux et des libres penseurs eussent consenti à se côtoyer dans les comités et sur la liste des orateurs. C'était, en effet, un événement pour notre bon pays. Mieux encore, dit Ligthart en plaisantant, le président a su gagner à sa cause des non-pédologues, car on sait bien que l'auteur de ces lignes est plutôt technologue que pédologue [1]. Il félicite le corps enseignant primaire de l'occasion qui lui sera offerte : A ce congrès, c'est le maître primaire, qui sera le mieux placé pour assembler, dépouiller et vérifier le matériel de la nouvelle science. Et il continue :

(109) Pourvu que nous ayons aussi les dons qu'exige cette tâche ! Les dons. Voilà bien la condition la plus difficile à remplir ! L'occasion, l'argent, les connaissances nécessaires, on peut les acquérir. Mais le don d'observer avec une exactitude parfaite les phénomènes d'ordre spirituel, de les classer et d'en tirer des conclusions absolument certaines, me paraît une chose presque surhumaine.

Si j'ose dire toute ma pensée, je crois que les vrais savants sont plutôt rares. Des érudits, il y en a assez; des pédants, par centaines. Mais l'homme capable d'observer avec une exactitude rigoureuse, exempte de tout parti pris, est un oiseau rare. Non seulement nous sommes portés à regarder à travers les lunettes d'autrui, à nous laisser influencer par les idées qui ont cours, mais encore nous ne sommes trop souvent que des ins-

[1] Allusion au reproche que les adversaires de ses « leçons de choses » ne se lassent pas de lui adresser : d'introduire la technologie à l'école primaire (N. d. Tr.)

truments soumis aux lois de notre propre vie affective, si prête à compromettre la justesse de notre raison. Il y a plus : si l'observateur pouvait faire abstraction de ses sentiments, son sens d'observation s'obscurcirait, car la raison toute nue n'est peut-être plus une raison.

On connaît le mot de Chesterton, qui dit que les aliénés ne sont pas des gens qui ont perdu la raison, mais des gens qui ont tout perdu, sauf la raison. L'homme est un être bien compliqué. Sa raison n'est parfaite que lorsqu'elle est complétée par l'intuition, c'est-à-dire lorsqu'elle est imprégnée de sentiment pur. Une mère aimante voit souvent mal, mais souvent aussi, et précisément grâce à son amour, elle voit ce que l'observateur insensible n'aperçoit pas; sans parler du fait que, les phénomènes psychiques variant avec les circonstances, deux observateurs les voient différemment, parce que leurs personnalités font naître dans le sujet d'autres réactions.

Le vrai savant doit être un homme complet, dont toutes les facultés fonctionnent intégralement, et cela d'autant plus que l'objet de ses recherches l'oblige à descendre du domaine purement abstrait — comme celui des mathématiques — au domaine complexe de la réalité concrète. Il faut que les phénomènes trouvent en lui comme une caisse de résonance, sinon ils lui échappent. Ainsi les qualités exigées du pédologue se trouvent tout en haut de l'échelle. Sans nier que l'éloquence et l'autorité inattaquables des chiffres puissent lui révéler des vérités insoupçonnées, nous croyons qu'il ne lui suffira pas de savoir mesurer avec exactitude; il faut qu'il sente par intuition ce qu'il devra mesurer et comment le mesurer, s'il ne veut pas perdre son temps inutilement.

§ 3. *L'enfant tel que le voyait Ligthart.*

Nous avons vu (p. 132) qu'il faut considérer les *Souvenirs d'Enfance* de Jan Ligthart comme un exemple de la méthode, directe et intuitive, qui était la sienne et qu'en décrivant sa propre enfance, il nous révèle bien des traits caractéristiques de l'enfant en général. Les nombreuses citations que nous avons déjà données de ce livre nous permettent de relever ici quelques-uns de ces traits généraux et d'en montrer les rapports avec la pédologie de Ligthart en les rapprochant d'autres passages où il nous montre sa vision de l'enfant.

L'enfant est un primitif. Voilà, nous semble-t-il, l'impres-

sion générale qui se dégage de presque chaque page des *Souvenirs d'Enfance* de notre auteur. On dirait que Ligthart a deviné la loi biogénétique sans la connaître. Si l'humanité, pour atteindre son degré de civilisation actuelle, a dû passer par des phases analogues à celles où se trouvent encore aujourd'hui les peuples sauvages, l'enfant aussi traverse une période où sa mentalité, ses goûts, et toutes les manifestations de sa vie physique et spirituelle ressemblent étonnamment à ce que nous voyons encore chez les peuples non civilisés. De là l'intérêt que les enfants témoignent pour la vie de ces derniers, intérêt que l'école a le plus grand avantage d'utiliser. Aussi Ligthart en a-t-il tenu compte en une large mesure dans son programme d'étude (v. p. 267 et 278). De là aussi l'intérêt que la psychologie des peuples primitifs présente pour comprendre celle de l'enfant. Ligthart l'a bien senti et souvent il parle de l'enfant et du sauvage comme de deux êtres semblables (v. p. ex. p. 35).

L'enfant a le secret du bonheur parce que, comme le sauvage, il voit le monde d'un œil ingénu. On se rappelle les richesses du petit Ligthart dans sa « lanterne », richesses consistant en objets sans valeur en soi. Nous pouvons approcher de ce récit des *Souvenirs d'Enfance* le passage suivant où la même conception apparaît sous un jour plus spécial.

(129) .... Un petit bambin d'à peine cinq ans, vêtu de haillons, se promène dans la rue. La pluie tombe par gouttelettes fines qui percent tout. Une dame, derrière ses vitres, plaint « ce pauvre petiot ». Lui, heureusement, ne l'entend pas, car, les mains dans les poches, il chante à gorge déployée : « A bas les socialistes, et vive Wilhelmine ! » Il ne sait rien des socialistes, ni de Wilhelmine, mais il y a quelque chose en lui qui chante et qui s'empare des sons qu'il trouve à sa portée.

Deux petites filles de quatre ans, qui marchaient sur le trottoir se mettent tout à coup à traverser la rue, comme deux petites nefs qui se risquent au milieu des vagues de la foule.... Un char lourdement chargé roule tout près d'elles.... Toutes confiantes, elles saisissent la main d'un monsieur, d'un étranger. Mais à peine le danger passé, elles lâchent leur protecteur et continuent leur chemin, sans le remercier, sans un adieu même.

Confiantes, elles poursuivent leur voyage à travers les difficultés de la vie, saisissant l'aide du moment.

Une famille riche se trouve, d'un seul coup réduite à la pauvreté. Les parents et les enfants aînés sont en proie au désespoir.... Mais le petit Henri n'éprouve rien de tout cela; il joue de sa flûte. « Mais Henri, comment peux-tu jouer de la flûte ? Tu ne sais donc pas que nous sommes pauvres maintenant ? » lui dit une sœur aînée d'un ton de reproche. Et lui de demander, étonné : « Un petit garçon pauvre ne doit-il donc pas jouer de la flûte ? »

Une petite fille de cinq ans cherche au jardin des cailloux ronds et plats. Ce sont des florins, avec lesquels elle va acheter toutes sortes de choses, là-bas, au magasin, qui est un tronc de marronnier. Elle s'achète des richesses avec rien. Puis, d'un coup de baguette magique, elle transforme ses florins en enfants, qui vont à l'école, là-bas, au coin de la cour.

Y aurait-il dans le monde entier un millionnaire jouissant à moins de frais, avec moins de soucis, en une plus grande sécurité de ses bijoux que cette enfant, de ses cailloux ? Y a-t-il un seul chanteur d'opéra chantant d'un cœur aussi léger que ce pauvre petit gueux ? Voit-on jamais des jeunes filles, quand un danger les menace, s'adresser avec autant de confiance à des messieurs étrangers ? Et où trouver une flûte enchantée plus miraculeuse que celle qui fait la richesse du petit Henri pauvre ?

Nulle part on ne trouve un bonheur, une sécurité aussi riches, aussi naturels, aussi ininterrompus que dans le monde des enfants. Il est vrai que les romanciers savent nous raconter de bien tristes histoires de misères enfantines. Mais n'y aurait-il pas là beaucoup de contrebande importée du monde des adultes ?

Quiconque veut être heureux doit rester enfant. Alors, il chantera la joie de son cœur sous la bruine, il aura confiance en l'aide qui viendra à son heure, il ne sacrifiera pas sa santé à la recherche de diamants, et s'attachera davantage à la flûte qui lui restera fidèle qu'au patrimoine qu'un revers de fortune peut anéantir.

« Si vous ne devenez comme les petits enfants, vous n'entrerez pas dans le royaume des cieux. »

L'enfant est un poète. Qu'on se rappelle encore le petit Ligthart transformant sa « lanterne » en un paradis et ses brochures de l'école du dimanche en une bibliothèque, et l'on comprendra que Ligthart s'est toujours élevé contre ceux qui se

préoccupent d'apporter de la « poésie » dans la vie de l'enfant (v. p. 235 sqq.). Il y a infiniment plus de poésie dans l'âme de l'enfant que dans vos histoires à dormir debout ! leur cria-t-il.

(38) Voyez un peu cette fillette de quatre ans. Elle joue « au magasin » sur les dalles du corridor. Un visiteur entre. L'enfant se met à pleurer : « Cet homme marche dans mon magasin ! » Maman vient à la rescousse : il n'y a absolument rien. Tout son jeu était imaginaire, mais pour elle il était absolument réel.

Ne sommes-nous pas tous ainsi ? Des Don Quichotte, des fous heureux, ou.... des poètes ?

Car la poésie n'a rien affaire avec l'art par lequel elle se manifeste. Elle est une force active. Partout où l'homme cherche à réaliser la beauté qui est en lui, son idéal, il est poète ! (v. p. 282).

Or, l'enfant possède à un très haut degré cette « poésie » naturelle, qui lui permet d'animer les objets morts qui l'entourent, d'y projeter des réalités qui vivent en lui, et que les adultes sont incapables de voir. C'est aussi ce qui explique le fait que les enfants dédaignent en général les jeux pleins de « sens » que les adultes imaginent à leur usage. Ligthart ne les condamne pas pour cela, au contraire, il leur a réservé une grande place dans sa *Vie Intégrale.* Mais il ne se fait aucune illusion sur la place qu'ils prendront, dans la vie de l'enfant. Voici ce qu'il écrit lui-même à ce sujet :

(27) Ces jeux instructifs ne sont bons que pour l'école; en dehors d'elle, les enfants ne jouent que leurs jeux et rondes pleins de « non-sens ». Est-ce peut-être que ceux-ci ont un sens plus profond. quoique accessible seulement à la mentalité enfantine ?

Une comparaison entre les *Souvenirs d'Enfance* et les citations que nous avons données au début de ce chapitre nous font voir enfin l'enfant comme un être intuitif, affectif, impulsif, dirigé par ses instincts et penchants beaucoup plus que par la raison. Ressemblant, en cela encore, à celle du sauvage, sa nature se montre le plus souvent généreuse, chevaleresque et serviable envers ceux qui l'abordent avec confiance, sincérité et désinté-

ressement. La « pédagogie du cœur » (v. p. 211) a prise sur lui, mais il devient intraitable vis-à-vis de ceux qui ne comprennent pas sa mentalité. A moins qu'il ne s'adapte prématurément et ne devienne un blasé, il se montre féroce envers l'ambiance qui l'empêche de vivre selon ses instincts de sauvage.

(18) On dit, écrit-il en 1900, « Cet âge est sans pitié ». Ce n'est pas juste. Ce n'est pas le sentiment qui manque aux enfants, mais la connaissance de la valeur que nous attachons à des choses qui n'en ont aucune pour eux et l'expérience des effets douloureux que leurs actions inconscientes peuvent avoir pour d'autres.

Si je consulte mes propres souvenirs, je sais que nous aimions passionnément nos mamans, mais à notre manière de gamins. Nous portions pour elles les fardeaux les plus lourds et nous nous battions avec quiconque osait dire du mal d'elles. Mais quant à ménager pour l'amour de maman un pantalon neuf, la blancheur d'une blouse qu'elle venait de repasser, il ne fallait pas attendre cela de nous. Je me souviens avoir abîmé un beau costume de dimanche en grimpant sur un arbre couvert de mousse : « Pourquoi donc m'a-t-elle fait mettre ces jolis habits ? » fut la seule réflexion qui me vint à ce moment. Et ce n'est que plus tard, lorsque la vie m'en eut appris la valeur, que j'ai su rendre à ma mère toute l'affection et le dévouement qu'elle avait mis dans les soins dont elle nous entourait.

Ce phénomène s'explique par le fait que bien des tendances qui, à première vue, nous semblent mauvaises ou indésirables, sont nécessaires au développement de l'enfant. Ainsi son besoin de manier, de déplacer et d'examiner les objets de son entourage, si souvent méconnu et considéré comme un instinct destructeur, n'est qu'une manifestation indispensable de l'activité analytique et constructive de son esprit, un exercice nécessaire des muscles et autres organes de son corps. Inutile de lui interdire ce genre d'occupations : l'enfant obéit davantage à la Mère Nature qu'à des parents bornés.

Le seul moyen d'éviter que ces instincts s'exercent d'une manière indésirable, c'est de les canaliser [1].

[1] Voir PEETERS. *J. L. et son Œuvre*, p. 14 : « Un simple moyen » (trad. de O. O. I, 1 (S. & L. IV, 37, 577).

§ 4. *Canaliser les tendances vaut mieux que les refouler.*

Ces conflits, suites d'une fausse compréhension des besoins vitaux de la jeunesse, sont loin d'être bornés à l'enfance : on les voit naître dans la période de la puberté et pendant l'adolescence avec la même fréquence et la même intensité. On se rappelle la description que Ligthart a donnée de ce phénomène en se basant sur ses propres expériences (v. p. 52 sqq.). Une preuve qu'il en a compris la portée générale se trouve encore dans son étude sur *La Vérité en Education* (v. p. 226-240) et dans cet aphorisme que nous empruntons à une étude littéraire, où il parle de la crise de la littérature hollandaise en 1880 [1] : « Chaque génération, si elle a de la vitalité, doit être iconoclaste. » Nous donnerons encore, pour terminer ce chapitre, comme un exemple typique de la « pédologie » de Ligthart, quelques extraits de la série d'articles « Sens et Non-sens » déjà connue du lecteur (v. p. 122) et d'une autre, faisant suite à celle-ci.

A propos d'un recueil de rondes anciennes, l'auteur dit :

(26) Nos illustres ancêtres excellaient en bien des choses. Ainsi, ils étaient passés maîtres dans l'art d'embrasser, vertu pour laquelle je les ai toujours grandement admirés. Sans vouloir rien rabattre ni à « l'honneur » ni à « la vertu », je dois dire que je n'ai jamais pu apprécier les gens qui méprisent cet art exquis.

Certainement, toute chose a son temps et sa mesure. Mais, cela étant admis, je prétends que, aussi bien que la justice, la nature doit « suivre son cours ». Et même la nature avant la justice. Car celle-ci est une institution humaine, donc imparfaite, tandis que celle-là est issue d'une force supra-humaine.

Figurez-vous qu'on interdît aux fleurs de répandre leur pollen, sous prétexte que ce serait choquant, aux oiseaux de faire leurs nids, sous prétexte que ce serait malséant, et à nous de nous embrasser, sous prétexte que ce serait immoral. Savez-vous ce qui arriverait ? Nous le ferions quand même, mais alors en cachette. Et vous ?... O souveraineté de la divine Nature ! Elle ne se laisse ni ligoter ni renier. Elle est, et elle règne, gouvernée par sa propre loi.

Or, ce qui m'est si sympathique chez nos ancêtres, c'est que

[1] O. O. II, 177 = S. & L., I. *Bij een distichon van Schiller.*

non seulement ils aimaient à s'embrasser — ce en quoi je ne crois pas que les gens d'aujourd'hui leur cèdent beaucoup — mais aussi qu'ils ne s'en gênaient pas.

De nos jours, quand on donne une soirée familiale, on commence par ouvrir le piano. Que jouera-t-on ? « Le réveil du lion » ! Et tous les jeunes gens écoutent avec extase. Les hypocrites ! Montrez-moi l'homme qui, à vingt ans, dans l'atmosphère intime d'une société d'amis (et d'amies !) se préoccupe des bâillements et des contorsions d'un lion pianistique.

Ah, mes chers enfants, je sais bien que vous n'êtes pas faits ainsi. Seulement, les adultes de nos jours vous veulent ainsi, et vous n'avez qu'à vous conformer.

Mais savez-vous ce que bon nombre des adultes d'aujourd'hui faisaient de ce lion quand ils avaient votre âge ? Ils le laissaient dormir tranquillement dans les cordes de l'instrument, et se mettaient à faire un jeu de société, pendant lequel le piano pouvait rester fermé, parce que tous les participants chantaient à cœur joie. Dans ces jeux — vous devinez ? — il s'agissait de s'embrasser. Et cela non en cachette, mais en plein cercle, en pleine lumière, et aux acclamations frénétiques de tous les assistants. Ah, mon Dieu, quel délice ! Qui sait si ce n'est pas ainsi que vos papas ont trouvé vos mamans ?

Ces baisers, ils étaient aussi indispensables pour une soirée de jeunes gens que les friandises pour une fête d'enfants. Et tout aussi inoffensifs. Quel triste sort pour un mortel que d'être privé de ce plaisir !

* * *

Le reste de ces articles, qui sont des comptes rendus de publications récréatives à l'usage de la jeunesse, est d'un intérêt trop spécialement hollandais pour être reproduit ici. Mais voici la suite, intitulée :

« PAR DELA LES LIMITES PERMISES »

(28) I. Mes articles « Sens et non-sens » n'ont pas été compris de tous. Que voulez-vous ? Il y a de ces gens qui ne savent pas distinguer entre une forme enjouée et un contenu sérieux. Je tâcherai maintenant de mieux faire saisir ma pensée en l'exprimant « avec tout le sérieux qu'elle comporte. »

Mes lecteurs connaissent tous les deux livres du jour qui font rage parmi la jeunesse : *Dik Trom* et *School-idyllen*. Pourquoi ces récits des espiègleries d'un petit gamin et d'une bande de

Backfisch, et même un livre comme *Tom Sawyer* de Mark Twain, jouissent-ils d'une popularité beaucoup plus grande que des livres, tout aussi bien écrits, comme par exemple : *Une joyeuse nichée* de Mme de Pressensé ? C'est que les héros de ces livres-là dépassent continuellement les « bornes permises ». Tandis que les enfants du livre de Mme de Pressensé sont aux prises avec leurs propres défauts, ceux-là le sont avec les autorités : autorités de personnes, de conventions, de convenances. Et c'est cela qui plaît !... Faut-il s'en alarmer ?

II. Gare! Ce que nous allons dire sera de nouveau «risqué!» Gardons donc tout notre sérieux. La rédaction d'une autre revue scolaire n'a-t-elle pas prétendu que la fin de mon deuxième article « Sens et non-sens » faisait penser à un café-chantant ? Quant à cela, j'avoue mon incompétence. Je ne suis pas très au courant des habitudes de ce monde-là. Je connais mieux celui des enfants [1].

Soit donc ! S'il faut absolument que ce soit un café-chantant, retournons-y. Seulement, il ne se trouve pas dans quelque quartier latin, mais dehors, à la campagne. On y chante aussi, mais ce ne sont que des oiseaux. Ce paysan-là, qui charrie du fumier, ne les écoute pas.

Aimez-vous le fumier ? J'entends son odeur. Moi, je ne la déteste pas, en ville, quand je passe devant une écurie de chevaux, ou à la campagne, au printemps.

Mais le fumier lui-même ? Vous vous en dégoûtez ? Pas possible ! Savez-vous ce que c'est que du fumier ? Il est composé de carbone, d'azote, d'hydrogène et d'oxygène ! Le carbone vous dégoûte-t-il ? Et le diamant de votre bague ? C'est du carbone cristallisé.

Et ainsi de suite. L'auteur finit par démontrer que les choses naturelles ne sont jamais « dégoûtantes » pour quiconque les observe objectivement. Elles peuvent être « tabou » pour nos sens et nos convenances. C'est ce « tabou » qui crée le plai-

[1] La fin de l'article en question, celui qui débute par le passage concernant les baisers, traite d'une petite chanson d'enfants très connue de toute la jeunesse hollandaise :

Il pleut, il pleut, Suzanne,
Les flaques sont pleines de bulles;
Arriv'nt trois paysannes,
Ell's tombent sur le c....

Ayant trouvé ce couplet dans le recueil de chansons dont il rendait compte, Ligthart avait vertement morigéné l'auteur de ne pas avoir osé imprimer le petit mot que tout le monde connaît.

sir que procurent les plaisanteries un peu risquées touchant à ce domaine. Ce genre de plaisanteries, on peut l'aimer ou non : question de goût, comme pour le fumier. Mais il n'est pas permis d'y voir un manque de moralité : Notez bien, dit-il, qu'en franchissant ainsi les limites du convenable, nous n'arrivons nullement sur le terrain immoral. Ce qui est immoral, l'est toujours, mais les convenances sont affaire de mode. Il y a même des chances pour que le degré de développement en matière d'étiquette soit inversement proportionnel à celui de la pureté morale. Moins les hommes se préoccupent de l'essence de la moralité, plus ils en cultivent les formes.

Nous voulions traiter la question de savoir s'il faut s'alarmer de la préférence de la jeunesse pour les romans d'espiègleries. Mais avant de résoudre ce problème grave, il faut nous arrêter un instant, sans reculer, à ce.... cul.

III. J'ai assisté l'autre jour à une leçon dans une des classes supérieures d'une école primaire. La maîtresse faisait à une classe mixte une leçon sur le corps humain. Ils en étaient au tube digestif, dont un dessin schématique en couleurs se trouvait au tableau noir. Arrivée à l'anus, la maîtresse (en présence de deux visiteurs masculins !) ne craignit pas de mentionner le synonyme connu avec ses dérivés étymologiques. Les élèves suivaient la leçon avec un vif intérêt, sans aucune arrière-pensée et lorsque la maîtresse déclara : « Et maintenant, je pourrais *reculer* devant la difficulté de traiter ce sujet en présence de ces messieurs ».... il se déchaîna une hilarité absolument naturelle. Ce fut une superbe illustration de l'adage connu : *Omnia pura puris*.

Savez-vous quel est le seul inconvénient de cette méthode de traiter naturellement les choses naturelles ?.... C'est que les plaisanteries risquées en perdent tout leur charme pour la jeunesse ! Il en résultera qu'ils ne pourront plus, par des incursions sur ce domaine, satisfaire leur goût naturel pour les entreprises risquées, qui provient de leur besoin d'aventure. Que faire alors pour qu'ils puissent encore satisfaire ce besoin légitime ?

IV. Je comprends très bien les parents qui ne veulent pas de mots vulgaires dans la bouche de leurs enfants. Nous-mêmes sommes de ceux-là. C'est facile à obtenir. Il suffit de donner l'exemple. Et s'ils les entendent au dehors, ce qui arrive inévitablement, que faudrait-il faire ? Répondre simplement à leur question : « Qu'est-ce que cela signifie ? » indiquer le sens du mot, son emploi, inadmissible entre gens cultivés, son étymo-

logie, s'il en a une, bref, tout ce qui peut intéresser. Les enfants écouteront tout cela avec une simplicité émouvante, car, au milieu d'un monde de fausse honte, de conventions et d'apparences, la vérité simple émeut toujours.

Mais si d'autres parents sont un peu moins difficiles sur ce point et ne craignent pas une plaisanterie un peu risquée, je les comprends aussi, et je ne vois là aucun manque de pureté. Il n'y a d'impureté que dans les intentions, il n'y a d'immoralité que dans le cœur. « Il n'y a qu'un péché : c'est le manque de cœur. » Ces vérités se trouvent admirablement illustrées dans le roman *Trilby* de Georges du Maurier.

V. Ne me prenez pas trop au sérieux ! J'ai fourré ces articles pleins de non-sens dans le coin le plus reculé de mon journal, pour délasser mes lecteurs après tant de colonnes pleines de sérieux. Ceux qui n'ont pas de goût pour ce genre-là n'ont qu'à ne pas les lire. Et si les autres y découvrent quand même un brin de sagesse, tant mieux ! Donc, cher lecteur, qui voulez bien m'écouter dans ce recoin à l'écart des gens sérieux, je vous avoue que j'aime bien ces recoins intimes où l'on peut être soi-même. .... Etre soi-même, où le peut-on encore dans ce monde plein de mensonge, dans cette société faite de conventions ? Cela n'y est pas toléré et, pour adapter au plus vite nos enfants à ce milieu, nous réprimons chez eux toute tendance à montrer leur vraie nature, à exprimer leurs vrais sentiments, et nous leur imposons nos singeries conventionnelles. Quoi d'étonnant, dès lors, si cette nature prend sa revanche, dès qu'elle se sent à l'abri de notre atteinte ? Il ne nous reste qu'à nous féliciter de ce signe de vie et qu'à lui donner une issue inoffensive. Or, une telle issue est fournie, sur le terrain de l'imagination, par la participation aux aventures risquées de héros comme ceux dont nous avons parlé.

VI. Dans les anciennes rondes, où jeunes gens et jeunes filles sont obligés de s'embrasser, l'auteur voit un dérivatif inoffensif à des tendances naturelles et parfaitement légitimes, mais refoulées par nos conventions sociales. Il avertit les parents de ne pas aggraver ces refoulements par une répression trop rigoureuse de ces manifestations de l'instinct sexuel; et il continue :

Ne vous moquez donc pas des amoureux, ne méconnaissez pas le sens de leur désir, le sérieux de leur état. C'est la Nature

qui les pousse, souvent à leur insu. C'est l'Humanité qui les appelle à collaborer à ses fins. Et le désir sensuel de ceux qui l'écoutent est bien plus noble et plus beau que le raisonnement froid de ceux qui s'y opposent en prétendant que le jeu des amoureux est de l'enfantillage et que les soucis de famille qui en sont les conséquences sont une charge odieuse — théorie qui aboutirait à la destruction de l'espèce humaine. — Est-ce à dire qu'il faut laisser voguer nos enfants adolescents et adultes sur les flots incertains des désirs sensuels ? Certes non ! Je veux que vous les instruisiez complètement sur tout ce qui concerne leur vie naturelle, que vous les éleviez à une solide conscience de la responsabilité de leurs actes, mais aussi que vous leur appreniez à considérer l'amour comme quelque chose de très pur, de très beau, de très nécessaire.

VII. En chacun de nous il y a un anarchiste : la liberté individuelle intégrale est notre idéal à tous. L'amour de la liberté, c'est le respect de soi-même et nous n'admettons à cette liberté que deux genres d'entraves : celles des lois de la nature et celles des lois de la conscience. Toute infraction faite aux premières est inévitablement punie par des souffrances physiques et la transgression des dernières nous ravit le bien suprême, la paix de l'âme. Mais, à part ces restrictions : la liberté avant tout ! Or, il est un troisième domaine où cet amour de la liberté se heurte à des entraves formidables; c'est celui du milieu social : société, école, famille.

La méchanceté enfantine est souvent — pas toujours, sans doute — la réaction d'un naturel bon et ingénu contre la tyrannie d'une autorité bornée et abusive. Pour avoir des enfants obéissants, il suffit souvent de ne pas leur demander ni leur interdire plus qu'il n'est raisonnable. Mais comment faire, si un certain degré de méchanceté est nécessaire chez l'enfant pour qu'il devienne un homme apte à la lutte pour la vie, tout comme le petit chat doit jouer de ses griffes et le petit chien de ses dents pour devenir de bons chasseurs ? Peut-être qu'ici encore, les romans d'Indiens et autres aventures pourront suppléer à ce manque d'imprévu et de guerrier à leur milieu réel et, en satisfaisant leur besoin d'héroïsme, d'entreprises risquées, voire téméraires, cultiver en eux l'admiration de tout ce qui est action forte, courageuse, rompant en visière à toute autorité d'apparence, traditionnelle, conventionnelle, usurpatrice.

VIII. L'occasion de ces articles fut un feuilleton, paru en même

temps dans *Ecole et Vie*, et contenant le roman de deux garçons, victimes d'un régime scolaire trop chargé. Dans l'impossibilité d'accomplir honnêtement tous les devoirs qui leur étaient imposés, l'un d'eux eut recours à l'impertinence, à la ruse et à la fraude. Moyens de défense condamnables, certes, mais excusables dans une situation pareille.

Qui d'entre nous, demande Ligthart, tombé dans les mains de cannibales, hésiterait à se servir de moyens pareils pour sauver sa peau ? Or les maîtres de ces garçons étaient des cannibales de la nature de l'enfant, et vis-à-vis de ceux-là, il faut reconnaître le droit de propre défense de la personnalité atteinte dans ses besoins vitaux. Il est à peine possible qu'un esprit original déploie toute sa force sans qu'il franchisse héroïquement, même arbitrairement, les limites tracées par des instances humaines telles que la tradition et la convention. Tout réformateur est un « transgresseur ». C'est pour mettre l'accent sur ces droits de la personnalité autonome de l'enfant que nous avons écrit ces articles, d'une forme quelque peu paradoxale. En voici un second motif. Dans le roman cité, l'autre des deux garçons ne trouve comme issue de son conflit de conscience que le suicide. Et nous ne voulions pas donner une place dans notre journal à cet exemple d'un état d'esprit morbide, hélas trop fréquent de nos jours, sans proclamer très haut, comme contre-poids, les droits imprescriptibles de la vie saine, robuste, gaie, exubérante.

Non pas que nous nous imaginions qu'il faille combattre et chasser en premier lieu la maladie d'Henri par la plaisanterie superficielle et sotte. Nous savons fort bien que la paix du cœur est la condition essentielle d'une vie heureuse. L'homme doit avoir trouvé l'union avec son Dieu, de quelle façon que ce soit, s'il veut entreprendre le combat de la vie et persévérer dans la longue lutte. Nous ne pouvons vivre en sérénité notre vie dans le temps qu'en la regardant sous l'aspect de l'Eternité.

Mais nous savons aussi, que l'homme peut aimer la vie dans toutes ses manifestations saines et que, surtout, le jeune homme ne doit pas mépriser les droits naturels de son corps, mépris qui, plus tard, risque de tourner en adoration morbide, ou pire encore. Nous étions contents — non, nous éprouvions comme notre devoir — de plaider la cause de cette vie naturelle. Et cependant nous nous rangeons avec une pleine conviction du côté de ceux qui, sous la devise de « Vie pure », combattent avec autant

d'énergie que de dévouement les manifestations morbides de la vie naturelle. La « Vie pure » n'est pas en dehors de celle-ci; elle se trouve au contraire en harmonie avec la nature.

* * *

Il y a deux défauts, ou plutôt un même défaut dans deux domaines, qui compromet la plénitude de la vie matérielle et spirituelle dans son développement harmonieux. Il peut y avoir de l'intempérance dans la satisfaction des plaisirs et des appétits corporels. En méconnaissant les besoins de son être spirituel, l'homme rompt non seulement son équilibre psychique, mais compromet aussi l'intégrité de son développement physique. Mais il y a aussi, inversement, de l'intempérance dans la satisfaction des plaisirs spirituels; si elle amène une méconnaissance des besoins et des droits du corps, elle rompt non seulement l'équilibre physique, mais entrave même le plein épanouissement de l'être spirituel.

Si la Nature nous impose comme un devoir l'entretien de l'individu et de l'espèce, devoir dont l'accomplissement produit une sensation de bien-être et la négligence, une sensation contraire, il sied à l'homme de remplir ce devoir avec modération, certes, mais non de s'en abstenir. Cette vérité est tellement simple qu'on oserait à peine l'exprimer, si on ne la voyait pas si souvent méconnue.

CHAPITRE IX

UNE PÉDAGOGIE EN ANECDOTES

§ 1. *C'est l'amour qui fait l'éducateur.*

Nous avons déjà eu plusieurs fois l'occasion de montrer l'attitude hostile de Jan Ligthart vis-à-vis de la Pédagogie systématique et des pédagogues officiels. Elle étonne de la part d'un homme chez lequel les préoccupations pédagogiques étaient au premier plan, mais elle s'explique par le fait que Ligthart avait de la pédagogie une conception assez différente de ce qu'on entend généralement sous ce terme. Pour lui, celle-ci n'était pas uniquement la technique de l'éducation de la jeunesse.

(60) Dans tous les rapports entre êtres humains, écrit-il, il y a toujours un élément éducatif. C'est pourquoi les grands principes de la vraie pédagogie s'appliquent non seulement à l'éducation des enfants, mais aussi à tout moyen d'agir sur le monde des adultes, au journalisme, à la politique, aux rapports personnels d'homme à homme et jusqu'au mariage ! (v. a. p. 210).

Il s'ensuit que, pour lui, être un éducateur, c'est une manière d'être un homme et qu'un individu vaut comme pédagogue exactement ce qu'il vaut comme homme. C'est pourquoi les plus grands savants, même les savants en pédagogie (sans parler des maîtres et des pères !) ne sont pas toujours de bons éducateurs, tandis que des hommes dont les préoccupations sont tout autres, ou qui n'ont aucune prétention pédagogique, se trouvent souvent être les meilleurs éducateurs. Cette pensée ressort nettement des *Souvenirs d'Enfance :* Les véritables éducateurs de Ligthart ont été ceux dont il a senti l'influence éducatrice bienfaisante à travers sa vie. Et ceux-ci ne furent pas toujours ses

éducateurs attitrés. Si, d'un côté, il exalte l'influence bienfaisante de sa mère et de tel bon maître, nous avons vu, d'autre part, combien il est impitoyable pour les fautes pédagogiques de son père et des autres pédagogues à rebours auxquels il a eu affaire. Par contre, il appelle « pédagogie » l'exemple et l'influence de bien des âmes simples, qui eussent été étonnées d'avoir collaboré à son éducation.

Que le lecteur veuille bien se rappeler ce que Ligthart disait, dans une de nos citations de ses *Souvenirs d'Enfance* (v. p. 33), de Chrétien, le garçon de course du magasin de ses parents, qui refusa de les quitter dans la misère. Après avoir parlé de la mort de cette âme d'élite, l'auteur continue :

(111) Mais que vous importe l'histoire du pauvre employé d'un magasin en détresse ?

Rien, à moins que son exemple ne vous montre, comme il me l'a montré à moi, que, si l'amour a été le mobile principal d'une vie humaine, si modeste soit-elle, cet amour exerce son action bienfaisante bien au delà de la mort et du tombeau.

C'est cette vérité qui est l'essence de la pédagogie, car elle nous apprend comment nous devons éduquer, et que les plus simples parmi nous, les plus pauvres en érudition, sont peut-être les meilleurs éducateurs. Et cela sans qu'ils le sachent eux-mêmes. Les bienheureux !

« C'est l'amour qui fait l'éducateur », voilà comment nous résumerions ce passage ; et c'est à la même thèse que Ligthart revient constamment dans ses *Souvenirs d'Enfance*, comme aussi dans ses autres écrits. Il ne faut pas, cependant, prendre ce terme d'amour dans le sens de mollesse, de faiblesse devant tous les caprices, ou d'optimisme superficiel, qui voit tout en rose. L'amour, pour Ligthart, c'est non seulement l'absence d'égoïsme, le besoin de se consacrer au bonheur d'autrui, mais aussi la parfaite faculté de compréhension, qui permet de pénétrer jusqu'au fond de l'âme de son prochain. Ceux qui possèdent cette faculté, Ligthart les appelle des « pédagogues par la grâce de Dieu » (v. p. 210). Partout où il voit un exemple de ce que peut accomplir un éducateur de cette trempe, il s'empresse de le montrer à ses

lecteurs. Ainsi par exemple, à propos de la tentative de « colonisation libre » entreprise à Imola par Mlle Francia avec des enfants anormaux et criminels [1], il écrit :

(104) En lisant cela, je me suis demandé quel était le secret de ce succès ? Les moyens appliqués sont d'une simplicité tout élémentaire. Pour les connaître, on n'a, grâce à Dieu, pas besoin d'étudier de gros livres. La meilleure pédagogie est essentiellement simple ; elle se résume en deux mots : se donner.

§ 2. *Simplicité des grandes vérités pédagogiques.*

Cette dernière idée revient constamment sous la plume de Ligthart, illustrée le plus souvent par des exemples vivants. En voici un :

« SIMPLE COMME BONJOUR. »

(121) Que l'éducation est donc une chose simple !

Nous étions en villégiature avec plusieurs pédagogues : un pasteur, deux professeurs, quelques instituteurs et institutrices.

Il était naturel que les questions pédagogiques fussent souvent le sujet de la conversation pendant les repas. Près de la pension, on venait de construire une dépendance. Les ouvriers, comme d'habitude, étaient partis en laissant passablement de désordre et, notamment, le terrain de la propriété était parsemé de débris de verre, dangereux surtout pour les nombreux enfants des pensionnaires.

— C'est que les ouvriers n'ont aucun sentiment de responsabilité ! s'écria une maman.

— Les ouvriers seulement ? demanda quelqu'un.

Sans l'entendre, la dame continua : Ils savaient pourtant que les enfants s'amusent dans le sable ! Mais croyez-vous qu'un seul ait pensé à ramasser ces débris de verre ? Bah ! pourvu qu'ils aient leur paie, ils se fichent pas mal du reste. Ils sont comme cela.

— Eux seulement ? redemanda la même voix.

Il s'ensuivit une conversation pendant laquelle on discuta longuement sur les moyens de développer le sentiment de la responsabilité. A la fin, le débat prit un tour tout à fait philosophi-

[1] Voir FERRIÈRE. *L'autonomie des écoliers.* (Collection d'actualités pédagogique.)

que, où même la Bible et la question du libre-arbitre entrèrent en jeu.

En attendant, le sable restait parsemé des débris de verre, point de départ de cette discussion, mais dont on ne semblait plus s'inquiéter beaucoup.

La conversation n'avait pas l'air d'intéresser spécialement un des pensionnaires, un marchand de bois, vieillard, célibataire, qui finissait son repas en silence.

Mais après le dîner, il s'en alla tout seul inspecter le terrain, puis se mit à ramasser les débris de verre. Les enfants furent les premiers à l'apercevoir. Ils ne tardèrent pas à suivre son exemple. Ça les amusait. Sans qu'il les avertît, ils étaient assez prudents pour ne pas se couper les doigts.

Arrivent les adultes, messieurs et dames. Ils se contentent de contempler le spectacle.

« Ne te coupe pas, Marianne ! » s'écria une maman. Le vieillard se mit à sourire, comme s'il pensait : « En voilà une qui va se couper, car sa maman lui a enlevé sa confiance. » C'est ce qui arriva : Marianne se coupa.

« Voilà ce que c'est, fit maman, ce n'est pas un travail pour les enfants. Viens ici, ma petite ! » Et elle s'éloigna avec Marianne pour laver le doigt saignant.

Cette maman avait sa pédagogie à elle.

Une deuxième maman fit autrement. Elle se mit à ramasser aussi, d'abord timidement, puis avec de plus en plus de zèle. Oubliant sa position, sa situation sociale, même sa robe, ne pensant ni à la valeur morale de ce travail, ni à la responsabilité personnelle ou générale, ni même à la Bible ou au libre-arbitre.

Elle ne pensait à rien. Elle s'amusait seulement à ramasser ces débris brillants dans le sable; elle était devenue « comme les petits enfants »; elle était un enfant, elle jouissait, comme un enfant, de faire quelque chose, et aussi de voir le résultat de son travail.

L'un après l'autre, les adultes suivirent, quelques-uns en s'excusant : « On était à la campagne, n'est-ce pas ! » A la fin de l'après-midi, tout le terrain fut nettoyé. Et tout le monde s'était amusé. Les enfants regrettèrent même que ce fût fini.

Telle est la simplicité de l'éducation. Ce vieux marchand de bois célibataire nous avait fait un cours de pédagogie.

Voici encore une citation empruntée à la série d'articles « Sens et non-sens », déjà bien connue du lecteur.

(24) Quel bonheur que les grandes vérités soient si simples ! Si quelqu'un fait beaucoup de cas des problèmes pédagogiques, soyez sûr qu'il n'a pas encore aperçu les grandes vérités. Voilà pourquoi j'ai toujours eu une aversion instinctive pour les gros livres de pédagogie : c'était la crainte de ne pas voir apparaître les grandes vérités sous ces amas d'érudition.

De cette boutade, il ne faudrait pas conclure que Ligthart aille jusqu'à mépriser les efforts sincères que fait notre génération pour arriver à une science de l'éducation. Bien au contraire, il ne manque pas une occasion de recommander les conférences, cours de vacances et revues pédagogiques; les colonnes de son propre journal étaient toujours ouvertes à ceux qui voulaient tenir le lecteur au courant des recherches faites dans ce domaine. Mais, répétons-le, celles dont les pédagogues se sont nourris jusqu'ici, il n'en fait pas grand cas. En tant que théories, elles lui semblent trop en dehors de la vie pour pouvoir s'appliquer à quelque chose d'aussi complexe et délicat que l'âme enfantine. Il craint les règles générales, qui dispensent de considérer chaque enfant comme un cas particulier (v. p. 128).

Quant aux applications pratiques de cette science, il en a vu les résultats lamentables dans la préparation des instituteurs. Et lorsque le public, les parents, les pères surtout, — qui, à ses yeux, sont le plus souvent doués d'un génie pédagogique à rebours — s'emparent des recettes qu'elle donne, et qu'elle a données depuis les temps de Salomon, alors Ligthart ne peut pas dire assez de mal de cette pédagogie, qui ignore les besoins et les droits de l'enfant. L'affublant de majuscules ironiques, il l'appelle la Pédagogie, la Très Sage, la Toute-Puissante, pour faire apparaître sous un jour d'autant plus cru ses bévues et son impuissance (v. p. 5 et 10 sqq.). Par contre, il ne manque pas une occasion de vanter les bienfaits de ce qu'il appelle la « Pédagogie du Cœur ». Voici, par exemple, comment il interrompt son propre récit dans ses *Souvenirs d'Enfance :*

(97) Il faut que je vous raconte comment s'y prit une jeune institutrice qui travaillait comme volontaire chez nous, à l'école de la rue Tullingh. Elle avait une classe difficile; des enfants

entre onze et treize ans. Un des plus turbulents était Jean B. Et cette petite institutrice de dix-huit ans à peine dit un jour : « Ecoute Jean, il faut que tu m'aides un peu à maintenir l'ordre en classe ». Elle le lui dit d'une manière si confiante que Jean rougit et lui aida en se surveillant lui-même.

Je sais bien que c'est exactement l'inverse de ce que la pédagogie appelle : « Maintenir son autorité ». Et pourtant, cette jeune fille arriva ainsi à la maintenir. Et de la bonne manière : Jean était pris dans le piège de sa propre générosité.

D'aucuns appellent cela de la politique rusée. Mais lorsqu'ils veulent l'imiter, ils échouent. La politique ne réussit pas en éducation; au contraire, elle se venge.

C'était de la véritable pédagogie du cœur : risquer soi-même pour gagner l'enfant. Se risquer, non par faiblesse, mais par confiance.

§ 3. *Vagabonds, pédagogues et artistes.*

Si la pédagogie traditionnelle est pleine d'erreurs, si les doctrines élaborées par les érudits laissent les pédagogues mal armés pour la pratique, si les résultats des recherches récentes sont incertains, que devient alors la formation du pédagogue ? S'il n'y a que l'intuition clairvoyante du cœur aimant, d'une nature dévouée, si les « pédagogues par la grâce de Dieu » sont toujours rares parmi les parents et les éducateurs de métier, n'y a-t-il aucune source où les moins privilégiés puissent trouver la sagesse qui leur manque ?

« Pour notre formation pédagogique, répond Ligthart [1], les artistes sont souvent de meilleurs maîtres que les manuels et encyclopédies pédagogiques. » Aussi l'avons-nous vu réserver, dans sa revue *Ecole et Vie*, une large place aux artistes, ces grands-maîtres de la pédagogie (Van Eeden, Goethe, Schiller). Mais voici enfin, comme dernier exemple de la manière dont Ligthart entend l'« étude » de la pédagogie, quelques belles pages, écrites à propos d'une œuvre littéraire, et où l'on voit bien dans quel sens il fait ce rapprochement entre le pédagogue et l'artiste.

Lorsque, en Hollande, un petit criminel tombe entre les mains de la justice, elle peut, au lieu de le condamner, le confier à la société *Pro Juventute*. Celle-ci désigne parmi ses membres

[1] S. & L. IV, 51, 807 (cit. text.).

un tuteur, chargé de s'occuper personnellement de l'enfant, pour tâcher d'en faire un homme utile. C'est à ce titre qu'un de nos journalistes les plus connus, M. Brusse, fut chargé de l'éducation d'un petit escroc de dix ans. Il publia le récit émouvant de ses rapports avec cet enfant sous le titre de : *Petit Filou.* A propos de ce livre, Jan Ligthart écrit :

(20) A peine âgé de dix ans, Jean avait déjà été chassé de plusieurs écoles. Et au lieu de s'en repentir et de s'efforcer de vivre en meilleurs termes avec l'école, il apportait un peu de variété dans sa vie de vagabond en jetant des ordures dans les salles où enseignaient ses anciens maîtres, afin de les chicaner.

C'est avec un plaisir mal dissimulé, où se trahit le Gavroche qui survivait en lui-même, que Ligthart cite une page où le héros raconte ses prouesses : puis il demande : « Que faire contre de pareils bandits ? Examinons un peu cette question, puisque nous sommes ici entre pédagogues. » Et, après avoir donné la parole aux partisans de la répression et de la manière forte, il continue :

Ce que je ferais, moi ? J'aurais honte. Car j'estimerais que nous, représentants de la civilisation, nous avons honteusement manqué à notre devoir vis-à-vis de cet enfant délaissé. L'école n'est pas seulement un institut où les enfants du peuple apprennent à lire, à écrire et à calculer. Elle est, pour des milliers d'individus, la seule, et pour tous la première et la plus importante prise de contact avec la civilisation, et il n'est pas admissible que, par la faute des intermédiaires, des souvenirs amers se rattachent à jamais à cette prise de contact.

Que l'élève quitte l'école sans connaître les fractions ordinaires, l'analyse logique, les fleuves de France ou les montagnes d'Allemagne, peu importe, pourvu qu'il en emporte pour toute sa vie, avec une reconnaissance profonde, ce souvenir réconfortant d'y avoir vécu des années de bonheur sous un régime de compréhension de ses besoins intimes, de bonté et de gaîté. Que, dans la personne du maître, il se souvienne d'avoir eu affaire, non seulement à une intelligence et une volonté, mais surtout à un cœur. Que ce cœur lui ait parlé dans une langue qu'il comprend, donc pour la plupart, pas sous des formes par trop raffinées. Un langage un peu rude, grossier, peut souvent être le porteur de plus de vraie civilisation que les expressions choisies de la langue cultivée. C'est la civilisation du cœur qui importe.

Que celle-ci agisse sur l'enfant, sur celui du peuple surtout, pendant les années qu'il passe à l'école....

L'auteur cite le cas d'un petit vagabond qui était venu, à l'instar de « Petit Filou », jeter des ordures à travers les fenêtres de l'école de la rue Tullingh. Le maître qui avait essuyé ce bombardement réussit à attraper le malfaiteur et le traîna devant le chef. Je lui demandai, écrit Ligthart, pourquoi il avait fait cela. Il nia : c'étaient d'autres gamins. Leurs noms ? Il ne les savait pas : c'était des « gueux » inconnus.

Je fis mine de ne pas faire attention à ses mensonges. En fait de « gueux », il avait lui-même l'air d'avoir été tiré de la boue, couvert de haillons et sale de la tête jusqu'à ses pieds, qui perçaient ses bas et ses souliers.

« Comment t'appelles-tu ? lui demandai-je.

— C'est moi qui le sais, fit le coquin.

— Je ne te ferai rien; j'ai aussi été un gamin. »

Il se mit à rire, et dit son nom.

« A quelle école vas-tu ?

— A aucune.

— Pourquoi pas ?

— J'ai été chassé deux fois.

— Que fais-tu maintenant ?

— Je cherche une place.

— Ici, à travers les fenêtres de l'école ? »

Il rit de nouveau. Il faut les connaître, ces soi-disant gueux. Une plaisanterie les désarme.

« Veux-tu venir un peu à l'école, ici ?

— Pas moi !

— Comme tu voudras. On ne te force pas. — Eh bien, adieu ! fis-je en prenant sa main dégoûtante. Mais ne reviens pas nous lancer des ordures. C'est dommage pour les habits des enfants. »

Il sourit et s'en alla.

Le lendemain, il revint avec sa mère, proprement lavé et habillé.

« Est-ce vrai, Monsieur, que vous voulez le prendre à l'école ?

— Bien sûr !

— Pour quand, alors ?

— Pour tout de suite. S'il en a envie, il n'a qu'à me suivre. Mais, bien entendu, on ne le force pas. Si, après une semaine, ça ne lui plaît pas ici, il pourra décamper. »

Bon; la maman s'en alla, et Pierre me suivit. Je ne m'informai pas de son carnet scolaire, mais je le mis dans une classe où se trouvaient quelques-uns de ses amis.... On rigola un peu :

« Si tu n'es pas sage, lui dis-je, on te fessera avec cette canne-là.... »

Il est resté une année et demie.... Après avoir quitté l'école, il n'est jamais revenu nous lancer des ordures, mais quand nous le rencontrions avec son char de tourbe, il s'arrêtait pour ôter sa casquette en nous criant : « B'jour, Maître ! »....

* * *

« Par la manière forte, ou par le cœur », voilà l'alternative. Elever ces parias de notre civilisation au niveau de la société cultivée, ou les rejeter dans le bourbier de la misère sociale et morale — les sauver ou les perdre.

« Sauvez ! » dit la société *Pro Juventute.* Mais est-ce possible? Ce à quoi l'école n'arrive pas, malgré ses pédagogues patentés, un profane pourra-t-il y réussir ? Un enfant qui a dû être chassé de plusieurs écoles pourra-t-il être ramené à une vie honnête par la sympathie d'un seul individu ? Une réponse affirmative à cette question n'est pas nécessairement un mauvais point pour l'école. Obligés qu'ils sont de former l'intelligence et le cœur d'une cinquantaine d'enfants à la fois, il est impossible aux maîtres de classes de vouer aux anormaux l'attention spéciale qu'ils exigent. Il est dans l'intérêt de ceux-ci autant que des autres qu'ils soient éloignés de l'école pour recevoir une éducation spéciale dans un milieu qui leur convient. Eloignés, notez-le bien, pour être traités mieux, et non chassés, pour s'enfoncer toujours plus profondément dans le marais. Il est donc très possible qu'un particulier réussisse là où l'école a failli, surtout lorsque ce particulier, s'il ne réussit pas, peut, en dernière instance, remettre son pupille à une institution appropriée.

Seulement, il ne faut pas que ce particulier s'occupe en amateur de cette œuvre philantropique. J'avoue ne pas être très sûr qu'il n'y ait pas, parmi ces « patrons » et « patronnes » de *Pro Juventute,* bon nombre de bavards bienveillants, qui daignent bien servir à ces petits vauriens les exhortations restées sans effets sur leurs propres enfants. Pourvu qu'il y en ait un sur vingt, ou même sur cinquante, de la trempe du patron de notre « Petit Filou », qui, en sauvant un jeune criminel, nous fournisse en même temps un si admirable exemple d'action éducatrice.

Il y a dans les rapports entre « Petit Filou » et son patron quelque chose de profondément émouvant. Ce patron est chargé d'être « pédagogue », mais il l'est d'une si singulière façon. Lors-

que Jean est retombé en volant des bracelets d'or pour se procurer quelques sous afin d'acheter des sucreries, M. Brusse va trouver ses parents et tâche d'arranger la chose à l'amiable. Or, écoutez ce que ce « pédagogue » avoue en parlant de lui-même. « Il m'était impossible de prendre le ton officiel d'exhortation, parce que je ne concevais pas le délit de Petit Filou comme de la méchanceté. Dans mon for intérieur, j'avais pitié de lui, et pourtant, je ne voulais pas laisser apparaître ce sentiment, que je croyais maladif : — je me maudissais moi-même comme éducateur. »

Ce qui nous est si sympathique dans ce singulier pédagogue, c'est son amour sincère, vivant, pour son pupille. Ce garçon n'est pas pour lui un cas de « criminalité » qu'il considère, dans son intégrité de monsieur comme il faut, de l'air que prendrait une bottine laquée en face d'un sabot couvert de boue. Mais non, ce petit escroc est pour lui un « cas » de vie humaine, une âme vivante, qu'il aime. Et lorsqu'il va trouver « Petit Filou » dans la prison, où il n'a pu empêcher qu'on l'enfermât, il le prend sur ses genoux, pour causer avec lui sur un ton d'intimité, comme un père le ferait avec son enfant. Aussi l'influence qu'il a sur ce petit garçon ne s'exerce-t-elle pas à force de préceptes, d'exhortations et de punitions — l'arsenal pédagogique de notre « patron » ne semble être que faiblement pourvu de ce genre de munitions — mais uniquement par son amour purement humain. Purement humain, oui, mais, hélas! combien rare parmi les hommes. Comme la chaleur solaire redresse les champs de blé terrassés par l'orage, ainsi le rayonnement de cet amour relève l'âme accablée. Ah, que l'on comprenne donc qu'en cet amour, et en lui seulement, se trouve le facteur principal de l'éducation !

Là où cet amour manque, un système ingénieux de « moyens » arrivera peut-être à certains résultats donnant l'illusion d'une amélioration réelle, mais sans l'espoir d'une transformation intérieure. Seule l'émotion profonde de l'amour vivant peut opérer cette transformation dans les profondeurs de l'âme. Et lorsque cet amour se trouve impuissant.... [1]

A-t-on remarqué combien les natures aimantes savent observer les signes d'amour chez autrui ? Ainsi M. Brusse. Tout, dans son livre, est vivant. C'est parce que, derrière le langage des hommes, l'auteur a senti palpiter leur cœur et que son âme a vibré à l'unisson avec la leur. Or notez avec quelle délicatesse particulière il distingue les sons où vibre l'amour. Quelque faible qu'ait été l'accent, il l'a saisi. Si maladroit, si peu « pédago-

[1] Ellipse de Ligthart.

gique » qu'ait été la manifestation d'amour, il l'a remarquée et rendue avec sympathie. C'est pourquoi ce petit livre est un si grand trésor pour nous tous. Qu'on soit maître d'école, ministre, médecin ou juge, patron de *Pro Juventute* ou père d'une nombreuse famille, on ne peut que gagner en apprenant ainsi à entendre la voix de l'amour dans l'âme de son prochain.

(21) Ligthart cite [1], en les approuvant, les paroles d'un collègue qui avait dit que, pour étudier la nature et le caractère des hommes, il ne fallait pas aller à l'école des savants, psychologues et philosophes, mais à celle des artistes, poètes et romanciers, de ces privilégiés dont le génie, d'un seul regard, aperçoit des merveilles et d'un seul trait de plume, les évoque. C'est sous leur direction qu'il faudrait nous exercer à percevoir ce qui caractérise et distingue l'homme et les hommes. Ce sont, eux, les vrais psychologues, ou connaisseurs d'âmes.

[1] S. & L. IV, 51, 807, dans un épilogue omis dans O. O. II (rés.).

CHAPITRE X

L'ÉDUCATION MORALE

§ 1. *Comment l'adulte peut-il agir sur l'enfant ?*

Nous commençons ce chapitre par la traduction abrégée du dernier des cinq articles intitulés : « Compliments circonstanciels de moyens » (v. p. 169 sqq.).

(56) Quelle est la valeur pratique des réflexions que j'ai présentées plus haut sous ce titre emprunté à la grammaire ? L'éducation sera-t-elle la même, selon qu'on cherchera à agir sur la pensée ou sur la volonté vitale ? Il me semble que non.

Dans le premier cas, par un enseignement surtout oral, dialectique, parce que destiné à transmettre des concepts, on tâchera d'inculquer ceux-ci; on s'emparera donc du moi conscient de ceux qu'on veut éduquer, pour influencer, de ce centre, les sources jaillissantes de leur « élan vital ». Dans l'autre cas, on aidera, certes, les jeunes à prendre conscience de leurs propres expériences : on travaillera donc aussi à la formation de leur propre pensée, à la cristallisation de cette pensée consciente; mais avant tout on se donnera soi-même; non sa sagesse, héritée ou acquise, mais sa vie, son action; c'est de celles-ci qu'on attendra quelque influence sur les jeunes.

L'éducation devient ainsi moins un métier ou un art suivant des préceptes définis, qu'une transmission d'énergie psychique. Non que cette éducation prétende se passer complètement d'enseignement oral, d'argumentation, de préceptes; mais ce seront là plutôt des auxiliaires; le facteur principal, ce seront les multiples rapports d'âme à âme par la vie en commun de l'éducateur et des enfants, visant au plein épanouissement de leur être.

Ceci étant un peu vague, un exemple fera mieux saisir la pensée de l'auteur.

C'était, écrit-il, jour de fête scolaire; quelques centaines d'en-

fants remplissaient la vaste salle de gymnastique. Nous leur avions permis de s'amuser comme ils voulaient, et ils s'en donnaient à cœur joie de gambader pêle-mêle et de chanter comme dans une kermesse à l'ancienne mode; en peu de temps, la cohue et le tumulte tournèrent à l'excès et à la grossièreté; il fallait y mettre un terme. Mais comment ? Aucune voix de maître ne put dominer ce vacarme infernal; les ordres ne portaient que dans un rayon très restreint, et restaient sans effet. Que faire ? Tambouriner d'une canne pour imposer le silence ? Inutile. Sans hésiter, l'un de nous s'élança au beau milieu de la presse, et se mit à crier comme le plus affolé des gamins, en sorte qu'il devint bientôt le centre de tout : comme un essaim d'abeilles grouillent autour de leur reine, ces centaines d'enfants se mirent à graviter autour de leur « roi », qui attirait la gaîté vers lui.... pour la diriger ensuite. Et c'est ce qu'il fit de main de maître : en peu d'instants, ce fut lui qui donna le ton : on chanta les chansons qu'il entonnait et ce chaos bruyant, tapageur, se transforma en une file d'enfants chantants, qui s'ordonna en marchant.

Par quel moyen le maître avait-il obtenu ce succès ? Le moyen, c'était lui-même : Il se donnait.

Cependant, l'éducateur qui croirait pouvoir se contenter de cette recette, telle quelle, ne l'aurait encore comprise qu'à moitié.

Il y a des gens qui ne cessent de se « donner » à leurs enfants, à leurs élèves et subordonnés, à leurs semblables, sans avoir pour cela une action heureuse sur eux. Ils se donnent tels qu'ils sont, mais en s'opposant aux autres, en mettant l'accent sur ce qui les distingue de ceux-ci : ils se donnent avec leur manière de penser, avec leur propre volonté. En mettant ainsi les différences au premier plan, ils excitent à la résistance, et se trouvent par là forcés d'exiger la docilité, une docilité sans valeur éducative, purement extérieure : il faut que le moi profond de celui qui obéit s'accorde, fusionne avec celui du maître, pour être, dans une communion de volonté, *élevé* au-dessus de lui-même.

Le premier devoir est donc de se mettre au niveau de ceux qu'on veut influencer, de pénétrer dans leur sphère, pour pouvoir les en faire sortir et les entraîner avec soi; et cela, non par principe, mais instinctivement, par impulsion du cœur, par un sentiment d'égalité, d'une égalité foncière et réelle, sinon complète (v. p. 163).

Se donner ne veut pas dire : faire bien ressortir sa supériorité, maintenir fortement sa position, mais « chercher l'autre », s'unir à lui sur les points où l'on est vraiment égaux, égaux poten-

tiellement, en tant que susceptibles de perfectionnement. Comme éducateur, vous pouvez, vous devez même vous révéler supérieur, mais graduellement et non pas essentiellement; vous devez être un supérieur auquel rien d'humain n'est étranger; plus mûr, mais pour pouvoir mieux comprendre la « verdeur » de l'autre. Se donner, c'est faire ressortir l'égalité et, partant de ce niveau, en une ascension commune, *élever* le plus faible.

Ce qui, dans l'exemple sublime de la religion chrétienne, a été dit de Jésus, qu'il est devenu égal aux hommes en toutes choses, excepté dans le péché, c'est là le principe de l'éducation. Dans ce sens, il est juste d'appeler le Christ le Médiateur entre Dieu et les hommes. On peut, sans faire de dogmatique, comprendre le sens profond de cette méditation : Dieu le Parfait, désirant relever les âmes pécheresses de leur état misérable, ne s'oppose pas comme Saint-Esprit à un monde impie; mais il envoie son Fils, c'est-à-dire Lui-même, pour s'unir aux hommes, excepté en cela précisément dont ces derniers doivent être délivrés.

Voilà la quintessence de l'éducation.

Le premier devoir, c'est d'être soi-même meilleur que ceux qu'on veut élever.

Le deuxième, de nous considérer comme leurs égaux, pour qu'il y ait unité entre eux et nous, unité de disposition, d'intention, de tendance vers le mieux.

Et puis, ensemble, *excelsior !* aussi loin que le permettent les forces de notre âme, sans avoir la certitude que cet absolu dévouement aura des résultats tangibles; voilà ce qui est demandé de nous. C'est aussi ce que comprennent les héros et les héroïnes de l'humanité. L'éducation n'est pas l'apanage des parents et des instituteurs, et elle ne s'exerce pas seulement sur des enfants. Toute la vie est éducation; l'Etat, l'Eglise, les sociétés, la presse en sont les organes tout aussi bien que l'Ecole; et ce qui est vrai pour les petits et les individus, l'est aussi pour les adultes et les masses. C'est pourquoi nous, éducateurs de la jeunesse, nous devons prendre comme modèles ces héros et héroïnes qui n'obtinrent leurs succès moraux qu'en se donnant. Une salutiste qui s'approche en égale, comme pécheresse, de la criminelle endurcie dans la prison, en l'embrassant comme une sœur, peut, à ce moment, être une éducatrice plus éminente que maint pédagogue officiel, qui applique consciencieusement la série de moyens prescrite par son manuel — une éducatrice par la grâce de Dieu !

* * *

Des considérations qu'on vient de lire découle naturellement le grand principe proclamé par Ligthart avec autant de conviction que de simplicité au deuxième Congrès International pour l'éducation Morale, à La Haye (août 1912) :

L'ÉDUCATION MORALE DOIT COMMENCER PAR L'ÉDUCATION MORALE DES ADULTES.

(106) On dit : Donnez-moi la jeunesse, et je vous donnerai l'avenir. Et l'on se dispute la jeunesse, pour lui inculquer certains principes moraux, certaines croyances religieuses, certaines bonnes habitudes. Ainsi, l'on croit assurer l'avenir de l'humanité en assurant celui de la jeunesse.

Mais celle-ci, en approchant de l'âge adulte, s'aperçoit que les hommes, tout en proclamant ces principes, en prêchant ces dogmes, en se conformant à ces habitudes pour la forme, sont loin cependant de les vivre.

On élève l'enfant pour un monde qui n'existe pas. Autant vaudrait envoyer un poisson au Sahara, et lui dire : « Nage ! »

On équipe la jeunesse de tendances qui, si elles se développent, feront de sa vie une lutte meurtrière, ou un fiasco.

Donnez-moi la jeunesse, et je vous donnerai l'avenir ? Avant que cette jeunesse soit l'avenir, une lente déviation l'aura peu à peu transformée et assimilée au vieux monde des adultes. Il faut intervertir les termes : donnez-moi l'avenir, et je vous donnerai la jeunesse. Je veux dire ceci : donnez-moi, pour élever la jeunesse, un milieu où l'on vive d'après l'idéal que vous vous faites de l'avenir, et je vous promets qu'elle réalisera cet idéal. Si l'enfant grandit dans un milieu et une atmosphère où vos maximes morales soient vécues, il ne manquera pas de s'assimiler peu à peu à cette ambiance.

Pour cela il faut, évidemment, que les adultes chargés de l'éducation morale de la jeunesse commencent par s'éduquer eux-mêmes. Car ce sont eux qui lui fournissent son milieu : milieu familial, milieu scolaire (à l'Université aussi !) milieu moral.

§ 2. *La « Pédagogie du cœur ».*

Nous avons vu (p. 175 sqq.) que Ligthart est loin de méconnaître les tendances mauvaises, disons anti-sociales, que l'enfant apporte avec lui en venant au monde. Comment donc pense-t-il pouvoir réprimer ces tendances mauvaises et favoriser

le développement des bonnes ? Il faut d'abord s'entendre sur cette distinction. Gardons-nous d'attribuer à une méchanceté innée toutes les manifestations mauvaises en apparence. Bien des enfants prétendus intraitables le sont parce qu'on se trompe sur l'origine de leurs défauts (v. p. 187). Ils ont souvent leur source dans une tendance bonne, nécessaire même, et dont il suffit de reconnaître la signification pour pouvoir la canaliser dans une direction utile. Mais que faire si une éducation mal comprise ou négligée a déjà permis à ces tendances de créer des habitudes mauvaises ? Alors encore, dit Ligthart, il faut avoir confiance en la force du bien qui est en vous et aussi, si faible soit-elle, en l'enfant.

On ne s'étonnera pas que Ligthart ne se soit pas contenté de prêcher ses théories et de prodiguer ses conseils aux éducateurs embarrassés. Il a été le premier à les mettre en pratique. Nous avons vu que son école et sa maison se trouvaient dans un quartier populaire de La Haye. Or la populace, dans nos grandes villes, est peut-être pire que partout ailleurs, et notamment la conduite de la jeunesse des rues, son indiscipline, sa grossièreté, son vandalisme font le désespoir du public et des autorités, à tel point que des consulats étrangers ont dû se plaindre auprès d'elles de l'accueil fâcheux fait à leurs compatriotes par nos Gavroches.

Que faisait Ligthart dans les nombreux cas où il eut à souffrir de la méchanceté de ses petits voisins ?

(34) Une fois, raconte-t-il, pendant une leçon de chant, deux grosses gamines de quinze à seize ans s'amusaient, de la rue, à déranger le maître et la classe, en piaillant, en faisant des grimaces et en tapant contre les fenêtres. Le maître dut interrompre sa leçon et m'appeler au secours. J'invitai les deux vagabondes à venir assister à la leçon. Les élèves ne s'en étonnèrent point, étant habitués à des visiteurs de toute espèce. Et le maître leur fit chanter les plus beaux morceaux de leur répertoire. Dix minutes après, les deux filles s'en allèrent en remerciant poliment. En les voyant partir, bras-dessus, bras-dessous, causant gentiment, je me disais : nous les avons exorcisées ! Non que j'eusse l'illusion d'avoir transformé en anges, d'un coup de baguette magique, ces deux coureuses de rues. Seulement, si je les

avais chassées de ma porte d'un ton indigné, elles m'auraient accueilli avec la crème de leurs jurons. Au lieu de cela, comme on l'a vu, elles s'en allèrent apaisées, disposées à dire et, peut-être, à faire quelque chose de gentil.

Si la culture de l'esprit et des mœurs dont nous nous piquons est réellement une force, il faut qu'elle se montre capable d'exercer une action bonne sur ceux qui ne la possèdent pas.

* * *

Cette façon d'agir, de rendre le bien pour le mal, Jan Ligthart l'appelait sa « méthode aux oranges ». Voici l'origine de ce terme : On se rappelle l'aventure du « Perron d'Or » (v. p. 27), dont le récit se termine par cette question : « Que faire alors, pour combattre l'inconduite des enfants de la rue ? » L'auteur continue :

(103) Je demeure dans un quartier populaire. Parfois, quand nous sommes à table, des enfants de la rue viennent s'installer devant notre fenêtre pour nous regarder manger en faisant leurs commentaires. C'est ennuyeux; on ne se sent pas libre chez soi; on se fâche, on voudrait chasser ces importuns.

Mais je sais une meilleure méthode. Je me souviens du « Perron d'Or », de la canne et de ses résultats. Je m'approche de la fenêtre et donne une orange à chacun des enfants. Ils l'acceptent en rougissant et, surpris, confus, s'éloignent, sans que je le leur demande.

« La belle méthode ! s'écrieront les pédagogues; ces enfants reviendront demain, renforcés par des camarades ! »

Non, Messieurs; ces enfants ne reviendront pas. Voici plus de vingt ans que j'applique cette méthode. On pourrait presque dire que je suis une espèce de pédologue, expérimentant sur la psychologie de Gavroche. Quoi qu'il en soit, je parle d'expérience : ces enfants ne sont pas revenus, ni pour mendier des oranges, ni pour regarder à travers la fenêtre. Mais c'est de la pédologie d'amateur, n'est-ce pas, et sans valeur « scientifique ». Il faudrait faire une enquête générale dans tout le pays, par le moyen d'un questionnaire détaillé. Alors seulement, je pourrais publier mes résultats, calculés avec précision, à un centième près. On me nommerait peut-être docteur en pédagogie *honoris causa* !

En attendant cette certitude scientifique, que ferons-nous, pauvres âmes simples ? Il nous reste la parole du Maître : « Laissez venir à moi les petits enfants, et ne les empêchez point. » Elle

sera notre guide, pourvu qu'il y ait un grain de Son amour en nous.

Si nous hésitons quant à la façon d'agir dans les cas concrets, rappelons-nous notre propre enfance. Il n'y a pas de meilleure école de pédagogie. Rappelons-nous comment notre âme d'enfant a réagi aux actions des adultes. Le souvenir de ce « Perron d'Or » et de cette canne m'a fait ouvrir ma fenêtre et tendre une orange. Et je m'en suis trouvé bien.

* * *

L'expression de « méthode aux oranges », par laquelle Ligthart désignait, par plaisanterie, dans ses *Souvenirs d'Enfance*, cette attitude compréhensive, confiante vis-à-vis de l'enfant, a fait fortune : elle a passé dans le vocabulaire pédagogique hollandais. Il serait à souhaiter que la méthode elle-même passât aussi promptement dans la pratique des éducateurs de son pays et du dehors. Mais il est à craindre que cela ne prenne un temps plus long. Car il s'agit d'autre chose que d'une bonté douçâtre. Il s'agit d'une attitude que l'éducateur ne saurait adopter sans une extirpation complète d'un sentiment naturel qui semble presque indéracinable : celui de l'autorité qui s'impose.

L'attitude d'autorité que tout adulte prend instinctivement vis-à-vis de l'enfant, dès que celui-ci se comporte d'une manière qui lui semble indésirable, est peut-être le vice le plus déplorable inhérent à l'éducation traditionnelle et naturelle, parce que l'attitude de révolte qu'elle provoque automatiquement chez l'enfant supprime du coup toute influence morale positive de la part de l'éducateur. Mais il semble qu'à cet instinct d'autorité chez l'adulte réponde, chez l'enfant, celui de la défense : naturellement, l'enfant est porté à se mesurer avec toute puissance menaçant d'entraver sa liberté d'action. Il en résulte une lutte sans trêve, dont l'enjeu est l'autorité extérieure de l'adulte.

Or cette lutte, Ligthart entend la remplacer par une autre, tout aussi acharnée et tragique, mais dont les péripéties se déroulent surtout dans l'âme de l'éducateur lui-même, et dont l'enjeu est la croissance morale de l'enfant. Au lieu de s'opposer

à l'enfant en lui disant : « Tu ne parviendras pas à me faire abandonner l'autorité par laquelle je me suis résolu à t'imposer, dans ton intérêt, ma conception du bien », Ligthart voudrait que l'éducateur se place à côté de l'enfant, en se disant à lui-même : « Quoi qu'il arrive, il ne parviendra pas à me faire abandonner la bonté par laquelle je me suis résolu à renforcer le fond de bonté qui est en lui. » Autrement dit, au lieu de se retrancher dans sa position d'autorité, l'éducateur doit se retrancher dans celle de la bonté. Mais la défense de cette position-ci exige autant de vigilance, de persévérance et de maîtrise de soi que le maintien de celle-là. Ligthart en a fait l'expérience, et l'a relatée avec sa franchise habituelle :

UN MOMENT PÉNIBLE [1]

(122) Après avoir fait tant de cas de ma « méthode aux oranges », il faut que je vous avoue aussi les déboires qu'elle me causa un de ces jours.

A la sortie de l'école, nos élèves sont fréquemment molestés par une bande de gamins impertinents de sept à neuf ans. L'autre jour, pour mettre fin à ces incidents fâcheux, et comptant sur l'efficacité de ma méthode, j'invitai les petits vandales à venir voir les pigeons dans notre cour.

Mal m'en prit ! A peine entrés, ils se mirent à courir dans tous les sens, à se bousculer, à marcher dans les carreaux de notre jardin d'école et à commettre toutes sortes d'excès. J'eus toutes les peines du monde à me débarrasser de cette bande.

Cette comédie se répéta pendant plusieurs jours. A peine nos élèves étaient-ils sortis, que mes petits « amis » assaillaient la porte d'entrée de la manière la plus impertinente, me plaçant devant le choix de les chasser par la manière forte ou de les laisser entrer, sans savoir comment je les ferais ressortir. Fidèle à ma méthode, je continuai à m'exécuter jusqu'à ce que, un certain jour, le tapage qu'ils faisaient devint tel que je me décidai à ne pas les laisser entrer le lendemain, quoi qu'il arrivât.

Or il arriva que, le lendemain à quatre heures, lorsque je leur annonçai ce verdict, ils tentèrent de se forcer un passage en mettant le pied entre le seuil et la porte, en la poussant et en criant avec un manque de respect absolu. Que faire ?

Ce fut là le moment pénible. Les mains me démangeaient

[1] V. O., I, 158 = S. & L. XV, 7, 97 sqq. (rés. puis trad. abr.).

d'envie d'empoigner deux ou trois des plus impertinents, pour les flanquer dans la rue. Ça leur aurait inspiré un peu de respect, et les autres se seraient sauvés. Mais c'est justement ce que je voulais éviter : que la crainte et la haine ne m'en fissent des ennemis au lieu d'amis. Je me maîtrisai donc, repoussai les intrus avec calme et précaution, jusqu'à ce que je parvinsse à fermer la porte, mais non sans que celle-ci devînt l'objet de leur colère : ils se mirent à la bombarder de coups de pied, à tirer la sonnette, à piailler et à me crier des injures.

Je ne vous le cache pas : triste et déprimé, je traversai la cour, regagnai mon jardin et me laissai tomber sur un banc. J'avais perdu, totalement perdu la partie ! Je m'étais laissé battre par une poignée de petits coquins. Triste résultat de ma pédagogie et de ma belle « méthode aux oranges ». C'était un bel après-midi de septembre, mais sa beauté ne m'apaisait pas, car je ne voyais que ces petits cannibales, dansant leur danse de guerre infernale, et jubilant de la défaite du christianisme doucereux.

* * *

J'étais donc là, sur mon banc, en proie au doute. Comment allais-je recevoir ces messieurs le lendemain ? Les exclure ? Ou les admettre ?... Mais d'une chose j'étais certain ! je voulais gagner. Non par instinct de domination, mais parce que je ne pouvais abandonner ces enfants avant d'avoir mis en action ce qu'il y avait de meilleur dans leur nature. Si je n'y parvenais pas, il faudrait que je m'humilie devant les Grands-Maîtres de la confrérie des éducateurs.

Or, le hasard voulut que je fusse sur le point de recevoir une leçon d'un de ces Grands-Maîtres. Ce ne fut pas Stanley Hall, ni M. le professeur Rein. Ce ne fut pas Fœrster, ni Claparède, ni même Mme Montessori. Ce ne fut ni Pestalozzi, ni Frœbel. Ce fut Michel, le fils d'Adrien de Ruyter [1].

Dans une page oubliée de l'histoire de notre grand héros naval, je lus comment il parvint à dompter une émeute de matelots, non par la main forte, mais par sa seule autorité morale, liée à une foncière bonté. Le commandant suprême de notre flotte, qui était en train de conquérir une célébrité mondiale, ne se crut pas trop bon pour mettre pied à terre et aborder gentiment cette lie du peuple, afin de l'apaiser.

Quand je lis ces choses-là, il me semble que je vois le monde

[1] Célèbre amiral hollandais, le rival de Duquesne. (N. d. Tr.)

d'un autre œil. Tous ces gueulards, ces « pédagogues à raclées » [1], croyez-moi, ce sont les natures faibles. Leur personnalité manquant de force, ils la cherchent dans des moyens extérieurs. On les appelle des maîtres sévères. A tort. Ils sont trop faibles pour pouvoir gouverner par la douceur. Mainte nature douce est bien plus sévère, en ce qu'elle exige de ses subordonnés, et du fait qu'elle l'obtient d'une voix douce et calme, d'un mouvement du doigt ou de l'œil : ceux-ci sont forts, qui savent gouverner sans presque qu'on s'en aperçoive.

Ainsi réconforté par un « pédagogue » de la trempe de notre De Ruyter, je repris courage pour accorder à mes petits fripons égarés encore une chance de montrer le côté bon et traitable de leur nature, et je pris la ferme résolution de ne pas abandonner ces coquins, de même que, pour eux ce n'était, certainement que partie remise.

* * *

Les revoilà, mes petits intrus : je ne leur referme pas la porte devant le nez. Je ne leur rappelle pas non plus leurs impertinences. Je leur tends mes deux mains, comme s'ils m'étaient cordialement bienvenus, — ils le sont réellement — en disant avec l'amabilité la plus enjouée : « Tiens, mes petits amis, vous revenez me faire visite ?

— Oui, Maître [2]; on *peut* ?

— Bien sûr ! Mais il faut que je vous dise une chose : nos élèves ont l'habitude de ne jamais crier dans la cour. Vous ne saviez pas cela hier. Y penserez-vous ?

— Oui, Maître. Alors on peut ? Et eux aussi ? («Eux» étaient deux garçons plus grands, d'une douzaine d'années.)

— Certainement qu'ils *peuvent* aussi. Je suis bien content que vous aimiez tout voir. Aujourd'hui, vous pourrez aussi venir dans les salles de classes, et je vous ferai voir les armoires et les tableaux. »

Ils étaient encore un peu excités, mais restèrent cependant auprès de moi; en entrant dans l'école, ils se calmèrent, et quelques-uns ôtèrent leurs casquettes.

« En voilà des garçons polis ! » fis-je. Ce fut le signal pour les autres de faire de même.

[1] Holl. : *ranselpaedagogen* = all. : *Prügelpädagogen.*

[2] Nous conservons, à cause de la note de confiance qu'il comporte, ce titre avec lequel les enfants du peuple en Hollande ont l'habitude d'aborder les instituteurs.

En traversant avec ma petite bande tous les locaux de l'école, je suivis le conseil du fondateur de la société *Toynbee* à La Haye. Il ne voulait faire parler devant le « peuple » que des « forces » de tout premier ordre, des coryphées de la science et de l'art. Il jugeait que le meilleur était à peine assez bon pour l'éducation de ce « peuple ». Celui-ci devait sentir qu'on le respectait.

Cette attitude-là, je la prends toujours vis-à-vis des enfants, et surtout des petits prolétaires. C'est pourquoi je n'eus pas, envers mes hôtes de ce jour-là, moins d'égards que si l'élite des pédagogues internationaux était venue visiter mon école. Et cela sans effort : j'en jouissais moi-même.

Je leur montrai tout notre matériel d'enseignement, les modèles, les tableaux, les objets confectionnés par les élèves, le jardin scolaire, en leur expliquant comment tout cela se tenait. Cela devint une démonstration en règle de ma méthode, et un grand succès pour mes leçons de choses : ils comprenaient tout ! Et plus trace d'impertinence ou d'indiscrétion.

Mes petits amis sont revenus souvent. Deux s'appellent Jean. « Moi aussi », leur dis-je. Qu'on ne s'imagine pas qu'ils aient abusé de ce renseignement pour me crier mon nom dans la rue ! N'ayez pas peur de vous confier à ce petit monde ; mais — entièrement ! Pas d'hésitation, pas d'affectation. Ils sentent d'instinct si vos sentiments sont véritables.

§ 3. *Discipline et punitions.*

A la lecture des pages qui précèdent, on aura peut-être pensé que le problème de la discipline ne s'est pas posé pour Ligthart : L'adulte n'a à s'occuper que de lui-même ; l'enfant marchera tout seul. Rien ne serait moins vrai. Pour avertir une jeune institutrice fraîchement diplômée des déceptions qui attendent son enthousiasme juvénile, il écrit dans un article intitulé : « Non sans larmes »[1] :

(52) L'idéalisme et la bonne volonté de l'éducateur le plus dévoué se heurtent toujours à un grand obstacle, qu'on peut formuler ainsi : « les enfants ne veulent pas ». Ils opposent à toute action volontaire exercée sur eux une résistance passive ou active. Cependant, cette résistance est une loi générale dans

[1] Dans O. O. I, cet essai fait la transition entre « Pages couvertes d'écriture » et « Compléments circonstanciels de moyens » (voir p. 127 sqq.).

la nature, et elle est même la condition de tout progrès. Mais cette résistance est aggravée par son corollaire : la volonté des enfants trop souvent orientée vers le mal. Cette volonté-là, il nous faut la vaincre. C'est-à-dire, non l'anéantir, car elle aussi est une force : il faut la canaliser, la diriger vers le but de notre éducation. Dans cette lutte, les punitions sont un moyen parfois inévitable, mais toujours inférieur.

Si les punitions sont parfois un mal inévitable, elles sont trop souvent la preuve d'une infériorité de la part de l'éducateur (v. p. 228).

(64) Savez-vous, demande Ligthart dans un entrefilet, ce que prouve un éducateur qui punit beaucoup ? — Qu'il y a beaucoup de choses qui clochent dans sa famille ou dans sa classe. Et cette famille ou cette classe est dirigée par qui ?... On punit donc les conséquences fâcheuses résultant de sa propre direction : Les nombreuses punitions condamnent l'éducateur. Par chaque punition, il se corrige lui-même. Mais c'est une correction qui fait souffrir sa victime.

A plus forte raison, les punitions corporelles sont-elles condamnées par Ligthart :

(98) Celui qui ne peut pas éduquer sans coups, dit-il à propos des procédés pédagogiques de son père, ne le peut pas non plus avec; celui qui le peut avec le peut aussi sans.

Et ailleurs :

(39) Je ne crois pas en la force éducative de punitions infligées par les hommes.

A la Nature, au Sort, à Dieu, nous ne pouvons répondre : « Laissez-nous la paix, occupez-vous de vos propres affaires ! » car nous sommes leurs « affaires »; nous sommes, suivant nos conceptions, des « produits de la Nature », des « jouets du Sort », des « enfants de Dieu », et personne ne croira sérieusement avoir en mains les moyens internes et externes pour déterminer le cours de sa vie. Nous nous soumettons au Tout-Puissant, et nous admettons même sa justice, quoique nous ne la voyions pas toujours.

Mais contre les punitions des hommes nous nous révoltons, soit effectivement, soit, si nous manquons de courage ou de force, par une opposition intérieure. Nos lèvres ne prononceront jamais, vis-à-vis de l'homme punissant, le *fiat voluntas* (v. p. 176). Car nous sentons, entre autres choses, qu'à défaut de connaître tous les mobiles de nos actions, le juge humain ne saurait être parfaitement juste. Si je consulte ma propre vie — elle est souvent notre meilleur manuel de pédagogie, — je vois que les châtiments ne m'ont jamais inspiré d'aversion pour le mal lui-même, mais bien pour mes juges.

Et pourtant, nous ne pouvons nous passer entièrement de punitions; mais alors, elles devraient porter un autre nom, conforme à leur raison d'être. Dans toute société, grande ou petite, on trouve des natures indisciplinées, qui ne veulent pas se conformer aux exigences de la communauté ou aux droits du prochain. La communauté a le droit de se prémunir contre eux par des mesures de coercition.

Mais ces mesures n'ont pas un caractère éducatif. Elles pétrissent l'individu, le modèlent, le dressent en vue d'une action déterminée, et, par là, le rendent mieux adapté : partant, meilleur socialement, mais non moralement. Pas plus que nous ne pouvons louer la moralité d'un rouage mécanique, nous ne pouvons en voir dans des vertus produites sous la pression de mesures de coercition. Pas de moralité sans liberté.

Quiconque donc veut éduquer des hommes, enfants ou adultes, c'est-à-dire les élever au niveau de caractères moraux, doit leur laisser la plus grande liberté possible, et tendre à s'abstenir de punitions. La force par laquelle il les dirige doit émaner de sa propre personnalité, et aussi de l'expérience, qui est, dès la première jeunesse, la mère de la sagesse.

« Tu as mangé des groseilles; eh bien, pour ta punition, tu n'iras pas au jardin pendant une semaine. » C'est là un non-sens. Il faudrait dire : « Il paraît que tu ne peux pas encore aller au jardin sans surveillance. » Et il y a une foule de cas où l'on peut laisser aux enfants (et aux adultes !) l'alternative de prendre ou non sur eux la responsabilité que comporte l'exercice de telle ou telle liberté. Et, au lieu de leur interdire toutes sortes de libertés, il faudrait justement les encourager à en assumer, et, avec celles-ci, des responsabilités.

Ces dernières pensées font le sujet d'une brochure, publiée en 1909, dont nous allons analyser le contenu.

§ 4. *La « pédagogie de la liberté »*[1].

(69) Le mot « liberté » jouit d'un bon renom parmi les Hollandais. Il y a des milliers d'hommes qui se vantent de leur amour de la liberté. *La* liberté ? Non : *leur* liberté. Ce qui leur importe, c'est d'avoir pour eux-mêmes la liberté de faire ce qu'ils veulent, sans s'inquiéter s'ils entravent celle d'autrui.

Savez-vous ce que c'est que l'amour de la liberté ? C'est d'aimer la liberté de telle façon que ce soit notre bonheur de voir nos semblables jouir d'une pleine liberté. Le véritable amour de la liberté se manifeste toujours par une soumission volontaire à la justice. Il s'ensuit que, si l'on veut élever les enfants (ou les adultes) à aimer la liberté, il faut leur apprendre surtout à respecter celle des autres, c'est-à-dire à restreindre la leur. La liberté pour tous comporte des restrictions pour chacun.

En matière de liberté, l'éducateur peut se placer à deux points de vue diamétralement opposés. Il peut, ou bien accorder d'emblée aux enfants une liberté complète, sauf quelques restrictions indispensables, ou bien leur concéder successivement des libertés partielles, élargissant peu à peu le champ de leur liberté d'action. Dans le premier cas, il leur dira : « Vous pouvez faire et avoir tout, excepté ce que je suis obligé de vous interdire », dans l'autre : « Vous ne pouvez faire que ce que je vous permets expressément. »

Pendant longtemps, on s'est tenu à ce dernier système. Il était basé sur l'illusion qu'on pouvait faire de l'enfant ce qu'on voulait. Ce qui est étonnant, c'est que nos ancêtres, si attachés à l'autorité de la Bible, n'aient pas su voir l'exemple qu'elle donne dans ses premières pages. Dieu ne dit pas à Adam : « Tu pourras manger de cet arbre-ci, et de celui-là et de celui-là encore », mais : « Tu pourras manger de tous les arbres du jardin [2] ». Une seule restriction fut faite, motivée par l'intérêt de l'homme.

En s'inspirant de ce principe-là, quelle atmosphère de bonheur et de joie l'éducation ne peut-elle pas créer à la jeunesse !

* * *

Si nous optons avec conviction en faveur du principe de la liberté, c'est que nous lui voyons deux avantages.

[1] Résumé et extraits d'une brochure intitulée : « De la Liberté et de la Discipline en Education. » *Vrijheid en Discipline in de Opvoeding*, par Jan Ligthart. Brochures pédagogiques pour parents et éducateurs. Rédaction : Jan Ligthart et R. Casimir. 1re série, N° 5. Baarn, imprimerie « Hollandia », éd., 1909.

[2] Genèse II, 16.

L'un direct : L'intérêt de l'enfant est servi par une éducation qui lui laisse le plus possible d'occasions de développer toutes ses facultés et de s'exercer à l'indépendance; rien n'est plus favorable à la formation du caractère qu'un régime de liberté accompagnée d'une responsabilité graduellement accrue.

L'autre indirect : Sous le régime de la liberté, les enfants se montrent tels qu'ils sont; ils expriment dans leurs actes et dans leurs paroles ce qui se passe en eux, permettant ainsi aux adultes de suivre de très près leur évolution et de prendre à temps les mesures qu'elle comporte. Ce n'est pas dans les livres de psychologie que nous apprendrons à connaître nos enfants, mais dans les pages du livre de leur vie, qu'ils ouvrent jour après jour devant nos yeux, pages écrites de leurs actes et de leurs paroles. Le parti pris et la paresse des esprits bornés préfèrent garder ce livre fermé et admirer bêtement sa reliure dorée. Soit, mais que des gens instruits et même des hommes de science craignent de voir leurs enfants manifester librement leur nature, cela me semble absurde, à moins qu'il ne soit plus intéressant de découvrir une faute dans un vieux texte grec que de dépister un défaut (ou une qualité !) dans l'âme de son enfant [1].

* * *

Pour déterminer les limites de la liberté qu'on peut laisser à un enfant, il n'y a que deux critères : son intérêt à lui et celui de son entourage. Sa santé physique, son développement intellectuel et son perfectionnement moral mettent bien des entraves à sa liberté, soit en lui interdisant de satisfaire toujours ses désirs immédiats, soit en lui imposant des devoirs.

Nous ne pouvons lui laisser la liberté de se nuire à lui-même. Cependant, en maintenant les mesures d'hygiène et d'ordre indispensables, rappelons-nous la belle devise : *fortiter in re, suaviter in modo*, et n'oublions pas que l'habitude est une bonne éducatrice. Sachons aussi, par notre exemple, montrer aux enfants que le devoir n'est pas nécessairement une chose désagréable. Presque chaque devoir a son côté attrayant : le plaisir du travail, la satisfaction de la victoire. Le savetier « par la grâce de Dieu » qui travaille en chantant n'est pas un type en dehors de la réalité. Chaque travail a son problème, dont la solution

[1] Ligthart dit ailleurs que les éducateurs « sévères » le font souvent penser à un médecin qui défendrait à ses malades de lui montrer la langue. Et il s'écrie : « Que vos enfants vous tirent parfois la langue et vous verrez si elle est « chargée ». (N. d. Tr.). Voir aussi plus loin, « De la Vérité en Éducation », p. 229.

procure un plaisir réel. Trouver ce plaisir dans l'accomplissement des devoirs quotidiens est un art, certes, mais un art qui peut s'apprendre. Pour cela, il faut tout d'abord laisser tomber la stupide distinction entre professions « libérales » et métiers manuels : tout travail est honorable, à moins qu'il ne serve un but immoral. Et puis : tout travail nécessaire vaut la peine d'être bien fait.

Il n'y a pas de plus grande ennemie de la liberté enfantine que l'école. L'enfant n'y est libre ni de faire, ni même de penser ce qu'il veut. Elle l'oblige à s'enfermer entre des murs pendant une grande partie de la journée, elle le contraint de penser aux choses qu'elle impose à son attention et en suivant l'ordre qu'elle a prescrit. Cela s'appelle : le développer intellectuellement, conformément aux exigences de la civilisation.

Loin de moi, cependant, de m'élever contre cette emprise. Elle est indispensable. Et, heureusement, elle a beaucoup perdu de son caractère odieux d'autrefois : l'école est en train de devenir un *Eldorado* pour ceux qui y sont mieux traités, mieux soignés, mieux compris qu'à la maison. C'est au point qu'un médecin m'a déclaré que l'école était devenue la plus grande ennemie du docteur : plus moyen de garder à la maison les enfants qui ont besoin de repos : ils ont « le mal de l'école » et ne demandent qu'à y retourner au plus vite [1]. Tellement l'esprit y est devenu agréable, les rapports, cordiaux, l'enseignement, captivant.

Qu'on me pardonne cet éloge. Il était destiné à illustrer cette vérité qu'une restriction de la liberté n'est pas nécessairement un amoindrissement du bonheur. Au contraire, elle peut, et, si tout est bien, elle doit l'accroître. Il faut que les enfants trouvent, ou apprennent à trouver du plaisir à ce qui est exigé d'eux.

Mais le plus grand ravisseur de liberté, c'est la conscience. L'enfant n'est pas libre de laisser se développer les éléments mauvais de sa nature. Il doit apprendre à se soumettre à l'impératif de sa conscience ou à la volonté de Dieu, pour trouver, dans cette soumission, une liberté d'une nature toute différente [2].

Il est d'une justice évidente que toute liberté personnelle doit être limitée par celle d'autrui. Mais les enfants — comme les grandes puissances ! — ne l'entendent généralement pas ainsi. Ils pratiquent volontiers une politique d'expansion sans scru-

[1] Nous ne savons si ce « mal » a déjà pris le caractère d'une épidémie ! (Tr.).

[2] Plusieurs passages de cette brochure rappellent la devise de l'Ecole nouvelle d'Abbotsholme : « Liberty is obedience to the law. » (N. d. Tr.).

pules. Dans les rapports entre enfants et enfants, le maintien strict du droit et de la justice oppose des barrières indispensables à la liberté individuelle. Et dans les rapports entre enfants et adultes ? Les restrictions à apporter à la liberté sont déjà si nombreuses qu'on se demande s'il en reste encore.

* * *

De trop nombreux adultes agissent envers les enfants comme le roi d'Espagne et ses inquisiteurs ont agi à l'égard de nos ancêtres : ils ne leur permettent de chercher leur bonheur et leur salut que dans les voies prescrites par l'autorité ! Le pire, c'est qu'ils croient sincèrement agir dans l'intérêt des enfants en exigeant d'eux qu'ils s'amusent, et, plus tard, qu'ils pensent, admirent et aiment sur commande. Renoncer à imposer aux enfants leurs préférences, leurs sympathies, leurs croyances, est pour bien des parents un sacrifice cruel. Mais ils doivent le faire dans l'intérêt de la jeunesse.

Il est de toute nécessité que l'enfant puisse jouer « comme le cœur lui en dit ». La santé de son corps et de son âme est à ce prix. Laissons-lui donc la plus grande liberté possible, avec son corollaire : la responsabilité. Cependant, là encore, il faut prendre garde qu'une responsabilité trop lourde ne vienne compromettre la jouissance de la liberté. Il faut l'imposer à très petites doses, graduellement augmentées, et il faut aider les enfants à la porter, en l'allégeant par la force de la joie et de la gaîté. Et puis : Un peu de longanimité, s'il vous plaît ! L'enfant fera attention, autant que ses moyens le lui permettent; mais voilà, il y a de ces objets qui semblent vouloir se casser, même sans qu'on y touche ! Il est émouvant de voir la frayeur dans ces petits yeux quand un accident de ce genre est arrivé ! Et dire qu'il y a des adultes, voire des mères, qui, au lieu d'apaiser son âme agitée, se fâchent pour de bon contre la petite créature, l'invectivent, la saisissent par le bras et lui donnent même des taloches ! Tenons compte des forces de ces petits quand nous leur imposons des responsabilités.

Mais ce ne sont pas seulement les petits enfants dont la liberté comporte des sacrifices pour les adultes. Il y a des « éducateurs » (sont-ils dignes de ce nom ?) qui ne peuvent souffrir que les enfants pensent autrement qu'eux. Mon Dieu ! « autrement » n'est pourtant pas synonyme de « moins bien » ? Partout où le salut suprême du jeune être humain n'est pas en cause,

laissez-lui donc la liberté d'avoir des opinions différentes des vôtres ! A chaque âge ses folies. Vous avez les vôtres : laissez à vos enfants celles que vous aviez à leur âge ! Et surtout, renoncez à votre illusion de pouvoir faire le bonheur de vos enfants selon votre plan, comme si c'était une mosaïque : laissez-les aimer selon le penchant de leur cœur !

* * *

J'entends l'objection : « Faut-il donc rester impassible en voyant nos enfants marcher au-devant du malheur ? » Rien moins que cela; seulement, il faut parer à ce danger dès la première heure. Pour cela, il faut élever vos enfants.

Il est lamentable de voir ce que certaines gens entendent par le terme d'« éducation libre ». Ils oublient l'« éducation » et ne laissent subsister que la « liberté ». A ce système-là, qui n'en est pas un, je préfère mille fois la sévérité soucieuse et vigilante de nos grands-pères.

Mais notez bien que ce n'est pas cette « liberté »-là que je préconise. Ce que j'entends par éducation libre, c'est celle qui élève les enfants à la liberté de choisir et de faire le bien. Et je sais que pour cela il faut à l'enfant beaucoup de liberté, mais aussi qu'il se conforme d'autant plus facilement à des exigences raisonnables, si l'on n'exige pas de lui des choses déraisonnables. Et je sais, enfin, que la contrainte évoque les forces qui tendent à la rompre, mais qu'une atmosphère de liberté — donnée et surveillée avec amour et sagesse — nourrit les forces morales nécessaires pour en faire un bon usage.

Il ne s'agit pas, dans ces pages, de préconiser une liberté illimitée, mais de combattre la contrainte superflue, déraisonnable, vexante et harcelante, hélas trop fréquente encore dans les familles, à l'école et dans la société. Cette contrainte est cause que les enfants et les hommes ne s'élèvent pas à cette indépendance qui rend superflu l'agent de police sous tous ses déguisements, parce que chacun est son propre gendarme.

* * *

Cette dernière remarque nous amène à dire quelques mots de la discipline. La discipline est la force qui maintient l'ordre dans les masses aux heures critiques, où les autorités établies seraient impuissantes à la maintenir par des moyens extérieurs.

Cette discipline peut être cultivée à l'école, à l'armée, dans les sociétés (celles des anarchistes aussi bien que les églises !). La discipline étant une force collective, l'action de la famille est faible dans ce domaine. Elle ne peut que créer des dispositions favorables à l'action de l'institution qui est surtout appelée à l'établir : l'école. Lorsque, à l'école, l'instituteur exige un ordre minutieux dans la tenue de la classe et du matériel, l'observation stricte des dispositions réglant l'entrée et la sortie des classes et des autres mesures d'ordre, ce n'est pas là un caprice de sa part, mais un moyen puissant d'éducation civique.

Quoi de plus beau que de voir régner côte à côte, dans une école, la discipline et la liberté [1]. Voyez ces enfants ! On lit la joie de la liberté dans leurs regards, sur leurs visages, dans toute leur manière d'être. Écoutez la franchise avec laquelle ils expriment leurs opinions vis-à-vis des instituteurs. Et voyez là, ô sacrilège, un gamin qui, sans avoir levé la main, ramasse son crayon, un autre qui va se laver les mains ou boire un verre d'eau (car il fait chaud !). Ils font ce qu'ils veulent, exactement comme dans une famille où règne l'ordre. Ils n'ont même pas à demander la permission de s'absenter (le ferait-on en famille ?). Ils doivent seulement apprendre à faire chaque chose en temps opportun. Ainsi les classes sont dressées en liberté. Mais ont-ils à se rendre à la salle de gymnastique ou à quitter l'école, ces mêmes enfants obéissent strictement et promptement aux moindres ordres de l'instituteur. Les voilà rangés comme des soldats de plomb ! Les voilà marchant comme si leur salut dépendait d'un seul pas fait de travers. Les voilà qui s'en vont en une ligne ondulante, qui serpente à travers la classe et les corridors. Plus trace de liberté maintenant. Aucun des enfants n'est plus un individu. Chacun est une partie de la troupe, chargé, avec un oubli complet de lui-même, d'assurer pour sa part l'unité de l'ensemble.

C'est à ce titre aussi que la gymnastique est un élément indispensable de l'éducation. Elle ne sert pas seulement à l'éducation physique; elle sert aussi d'école d'obéissance aux justes exigences de la collectivité. Il serait désirable que des œuvres post-scolaires vinssent combler la lacune qui sépare, en cette matière, l'action de l'école et celle de l'armée. Un certain degré de *self-government*, appliqué dans les leçons de gymnastique, peut être très salutaire pour faire comprendre aux petits « chefs » et à leurs subordonnés l'essence de l'autorité impersonnelle conférée

[1] Dans les lignes qui suivent Ligthart décrit sa propre école. (N. d. Tr.)

16

par la communauté non à des personnes, mais à des fonctions et l'utilité, le devoir social de l'obéissance des individus à leur égard.

La vraie collaboration ne s'apprend que sous un régime de liberté basée sur le respect des intérêts individuels et de discipline maintenue non par les pouvoirs fortuits de quelques-uns, mais par la volonté de tous.

Faites de vos subordonnés vos collaborateurs. Celui-là seul mérite la liberté qui l'emploie pour se discipliner soi-même. C'est à cela qu'il faut élever nos enfants — et nous-mêmes.

§ 5. *De la vérité en éducation* [1].

I. La conduite des parents vis-à-vis des enfants.

(123) La vérité, ou véracité, telle que nous la considérons ici, n'est qu'un moyen, indépendant du but à atteindre. Elle est un postulat de toute éducation qui veut être efficace. Elle est la condition *sine qua non* de la confiance entre le pupille et son éducateur. Elle serait donc de rigueur dans l'éducation qu'une bande de brigands donnerait à ses novices, tout aussi bien que dans celle que nous nous efforçons de donner à nos enfants. Comme la vérité, beaucoup de nos vertus peuvent être utilisées aussi bien pour le mal que pour le bien. Ce n'est pas là une raison de les négliger, bien au contraire; cultivons-les, mais en vue du Bien.

Peu de personnes ont le courage d'être vraies vis-à-vis des enfants, non seulement dans leurs paroles, mais aussi dans leurs actes. Beaucoup de mères, notamment, font comme si elles avaient peur de leurs petits de trois ou quatre ans.

Mimi est tout entière à son jeu. C'est l'heure du coucher, mais Maman craint une scène. « Ecoute, ma chérie, dit-elle, ta robe est déboutonnée : viens ici, que Maman l'arrange »; et, tout en causant d'autres choses pour la distraire, elle déshabille l'enfant et parvient à l'expédier au lit.

Une autre fois, Maman se propose de sortir le soir, quand les mioches dormiront. Craignant de nouveau une scène, elle n'en parle pas. Mais un rien suffit pour alarmer les petits : « Dis, Maman, tu ne vas pas sortir ce soir ? — Mais non, chéri, que penses-tu ? »

[1] Résumé et extraits d'une série d'articles de Jan Ligthart. Le mot hollandais *waarheid* correspondant, en français, tantôt à « vérité », tantôt à « véracité », le choix entre ces deux termes, dans le résumé qu'on va lire, nous a été souvent difficile. (N. d. Tr.).

Sans pouvoir se rendre compte de son raisonnement, l'enfant a pressenti la sortie imminente de sa mère aussi sûrement qu'une feuille de peuplier se met à vibrer à l'approche de la plus imperceptible brise. Mais, Maman, au lieu de se féliciter de lui voir un sens d'observation si juste, dément sa conclusion, soi-disant pour le tranquilliser.

Je ne parle pas de la violence faite ainsi à l'intelligence naissante : elle est grave. Mais combien plus grave, la destruction de la confiance dans l'âme enfantine ! Si, dans une heure ou deux, l'enfant se réveille et réclame en vain sa mère, il sentira que celle-ci l'a trompé. Il ne s'en rendra peut-être pas compte, mais son âme jugera Maman en s'éloignant d'elle, sentant inconsciemment que ses besoins à lui comptent peu pour le cœur de Maman.

Tant de jeunes mères, agissant ainsi par une sotte inconscience, ne savent pas combien elles perdent de leur influence éducative dans ces premières années ! Et dire que plus tard, elles commettront la sottise de se plaindre de ce que les enfants préfèrent confier leurs besoins intimes à des étrangers.

Il y a des cas plus graves que les exemples cités, mais plus graves en apparence seulement, parce que plus tragiques : en principe, il n'y a pas de degrés de gravité pour les actes de lèse-confiance.

* * *

Mais alors, comment s'y prendre dans des cas comme ceux que je viens de citer ?

S'il est nécessaire, dans l'éducation, de dire toujours la vérité, rien ne nous oblige à la dire d'une manière désagréable pour l'enfant. Est-il tout absorbé par son jeu quand sonne l'heure du coucher, point n'est besoin de l'en arracher brusquement. Il est permis, et même de bonne pédagogie, de lui faciliter la transition par de ces petits récits d'imagination dans lesquels excellent tant de bonnes éducatrices. « J'entends un petit lit qui t'appelle. » On connaît ces thèmes, sur lesquels on peut broder à l'infini des histoires que la jeunesse affectionne. Il ne faut pas confondre le mensonge et l'appel à l'imagination, quand celui-ci donne la vérité sous une forme aimable. Le mensonge n'est jamais dans l'expression, mais dans le fait ; et, d'autre part, on ne fait pas aimer la vérité en la présentant toujours sous une forme dure et froide.

D'autres mères ont un don particulier pour rendre agréables

des choses qui ne le sont pas en elles-mêmes, pour transformer en jeu les petits devoirs de l'enfant. Un des meilleurs moyens, c'est de le laisser agir dans des cas où l'on se substitue trop souvent à lui, par habitude, ou parce qu'on est pressé : se déshabiller, plier ses vêtements soi-même, c'est un jeu : tandis que subir passivement ces opérations est parfois un supplice pour des petits êtres débordants d'activité.

Loin de moi, cependant, de prétendre qu'on doive tout obtenir par la douceur. Loin de moi de vouloir préconiser une pédagogie qui craint toute intervention énergique. Il est vrai que dans la plupart des cas où celle-ci est nécessaire, c'est la faute de l'éducateur lui-même. Si, par une indulgence non exempte de faiblesse, il a appris à l'enfant à ne pas le prendre au sérieux, quoi d'étonnant si celui-ci se comporte en conséquence ?

Quoi qu'il en soit, mieux vaut encore, à un moment donné, par des mesures énergiques, corriger les effets d'une faiblesse, que de les laisser se perpétuer. Car la désobéissance est peut-être de tous les maux le plus grand de tous. Il ne faut pas se lasser d'insister sur cette vérité, car beaucoup de gens sont toujours enclins à confondre la douceur et la sagesse avec la faiblesse et le laisser-aller. Cependant, il y a moyen de maintenir son autorité sans provoquer de continuels conflits, suivant le vieil adage : *Fortiter in re, suaviter in modo* (v. p. 221).

Au lieu d'avoir recours à un mensonge, cette mère qui voulait sortir sans inquiéter bébé aurait dû lui raconter tous les détails de la soirée qu'elle allait passer, de sorte qu'il pût y prendre part, la suivre en pensée. Il y en a qui, en pareil cas, si l'enfant ne demande rien, préfèrent se taire, pour ne pas « éveiller le chat qui dort ». Ceux-là ne savent pas combien un enfant peut être raisonnable, quand on a pris l'habitude de l'être avec lui. Pourvu qu'on commence très tôt à l'informer de tout ce qui le concerne directement, on verra que cette confiance en l'enfant est récompensée par la confiance de l'enfant, et qu'il en résulte une collaboration fidèle et franche. Vraiment, on ne connaît pas assez la jeunesse. Elle est souvent d'un commerce plus sûr que les adultes ! Pourvu qu'on ne commence pas par étouffer la confiance.

II. L'enfant doit être libre de dire *sa* vérité dans les jugements qu'il porte.

Les rapports des enfants entre eux et avec les adultes provoquent de nombreux frottements et conflits. Peu enclin, de par sa nature, à chercher la faute en lui-même, l'enfant en voit tou-

jours la cause chez les autres; et, avec sa promptitude habituelle, il formule son opinion sur ceux-ci. Il est évident que ces jugements sont le plus souvent faux, trop sévères; car, s'il est toujours difficile, même pour l'adulte, de juger avec équité, l'expérience et le sens psychologique nécessaires font complètement défaut à l'enfant. N'oublions pas, cependant, que celui-ci, en énonçant ses jugements, dit sa vérité, c'est-à-dire la vérité telle qu'il la discerne. Or, dans ces cas, quelle est l'attitude que nous dicte le respect de la vérité ?

Nombreux sont ceux qui estiment que les enfants n'ont pas le droit d'avoir des opinions, moins encore d'émettre des jugements, surtout sur leurs parents et leurs maîtres. Cela m'a toujours semblé étrange. La faculté d'observer et de juger ne marque-t-elle pas l'éveil de l'intelligence ?

Si l'on voulait défendre aux enfants de juger, on devrait aussi leur défendre d'observer, c'est-à-dire d'avoir des yeux et un cerveau. Du reste, de pareilles défenses sont absolument vaines. On n'étouffe pas les manifestations naturelles de la vie. Les réprime-t-on d'un côté, elles se fraieront un chemin de l'autre. La politique d'autruche que suivent certains éducateurs est inconcevable : l'opinion que vous défendez d'énoncer se forme quand même, et elle s'énoncera aussi; car le cœur a besoin de cette « décharge » et si vous refusez de l'écouter, il reportera sa confiance sur quelque autre, et cela à votre désavantage, sinon à son propre détriment.

Laissez donc vos enfants épancher tout leur cœur auprès de vous. Ecoutez leurs critiques, si impitoyables soient-elles, sur leurs camarades, sur leurs maîtres, sur.... vous-mêmes.

* * *

Le premier avantage d'une telle franchise, c'est que les enfants ne s'éloignent pas de vous. Le deuxième, que vous apprenez à les connaître tels qu'ils sont, et non tels qu'ils feignent d'être par respect de votre autorité. Le troisième, que, par votre jugement plus mûr et plus clément, vous pouvez influencer le leur.

Si l'enfant a tort, il faut le lui dire carrément. Il n'est pas aussi facile de le lui faire avouer. Car chez lui, plus encore que chez l'adulte, la passion obscurcit le jugement, et même sa vision des faits. Ne lui dites pas à brûle-pourpoint : « Tu mens ! » C'est lui faire tort. Il ne ment pas, il dit sa vérité.

Mais si les enfants ont raison, et notamment vis-à-vis d'adultes à qui leur position confère une autorité morale : maîtres, pasteurs ? Faut-il alors, par crainte de désavouer ceux-ci, bâillonner la jeunesse ? Jamais ! Il n'y a qu'une seule autorité à maintenir, c'est celle de la vérité. Qui la viole, viole la nature morale des enfants, qui l'honore, les élève.

C'est du reste une grande erreur de croire que ce soit nuire à une autorité réelle que de respecter la vérité, même défavorable.

On veut généralement que les enfants voient en leurs éducateurs une espèce de saints; en leurs pères surtout. On veut que Papa n'ait pas de défauts. Ce que Papa fait doit être bien, parce que c'est lui qui le fait. Il faut qu'il soit, aux yeux de ses enfants, la vertu personnifiée.

Pour Ligthart, cette exigence n'a pas de sens. Si Papa est réellement un tel saint, que ses enfants l'adorent ! Mais il est plus probable qu'ils s'apercevront tôt ou tard de ses défauts humains; et cela ne présente aucun danger, pourvu qu'ils puissent voir en même temps Papa lutter contre ces faiblesses. L'autorité paternelle n'en souffrira point, au contraire, elle deviendra plus efficace et plus durable, parce que libérée de tout mensonge. Il en est de même des autres éducateurs. Si l'enfant voit leurs défauts, ce qui arrive infailliblement, ne cherchons pas à les cacher sous le manteau de l'idole; mais s'il les juge trop sévèrement, cherchons à éclairer son jugement. Ne le trompons pas par des apparences, mais enseignons-lui, s'il voit une partie de la réalité, à la voir tout entière. Alors son indignation fera souvent place à de la compassion, sa critique à de la compréhension et à un retour sur lui-même.

J'ai assisté dans une famille, dit Ligthart, à la scène suivante : un des enfants se mit à critiquer son pasteur, qui s'était fâché contre un catéchumène : « Et lui-même nous prêche toujours la patience, l'indulgence et l'amour. En voilà un bel exemple ! »

Le père de répondre : « En effet; cet homme n'est pas fait pour sa tâche. Et est-il toujours comme ça ?

— Non, heureusement pas. Mais un pasteur ne devrait jamais être ainsi.

— Tu as raison. Par hasard, je sais que M. le Pasteur a prêché deux fois dimanche dernier, qu'il a eu sept heures de catéchisme lundi, fait des visites de pauvres et de malades toute la matinée de mardi, trois heures de catéchisme l'après-midi, une lecture biblique le soir; qu'il a été appelé, dans la nuit,

auprès d'un malade mourant; que mercredi matin, il a encore visité des malades; et maintenant j'estime avec toi que, bien qu'un peu fatigué, il n'avait pas le droit de se fâcher, mercredi après-midi, contre un catéchumène pénible. C'est qu'un pasteur doit être parfait et que les catéchumènes sont libres d'obéir à leurs caprices....

— Non ! je ne l'entends pas ainsi.

— Comment ? Je conviens pourtant que Monsieur le Pasteur n'avait pas le droit de se fâcher.

— Oui, mais s'il était si fatigué, c'est bien compréhensible; du reste, ce garçon n'apprend jamais sa leçon. »

Voilà la puissance de la vérité. Le jugement franchement exprimé fut écouté, accepté, éclairé, et ensuite révoqué. L'accusateur devint avocat, ce qui ne serait jamais arrivé si on lui avait interdit le droit d'accuser.

III. Réponses véridiques aux questions des enfants.

Il y a un troisième domaine dans lequel il importe de respecter la vérité vis-à-vis de l'enfant; c'est celui de nos réponses à ses questions, lorsque celles-ci manifestent son désir de savoir. Cela pour deux raisons : d'abord parce que l'enfant a le droit de savoir, de connaître le monde dans lequel il vit; mais aussi parce que, en satisfaisant ce désir, l'éducateur renforce la confiance qu'il doit inspirer. Et cette confiance n'est-elle pas le plus fort levier de l'éducation ? Evidemment, comme le dit un proverbe : « Un sot peut poser des questions auxquelles dix sages ne sauraient répondre ». Mais rien ne nous empêche d'avouer à l'enfant notre ignorance, si vraiment ses questions vont au delà de notre savoir, ni de chercher à nous renseigner mieux. N'est-ce pas trop souvent par paresse que nous prions l'enfant de ne pas nous « ennuyer avec ses éternelles questions » ? En effet, un peu de peine suffirait souvent pour lui donner une réponse satisfaisante, ou pour le mettre en mesure de la trouver lui-même. De même, quand nous lui répondons que telle chose est trop difficile à comprendre pour lui, ne vaudrait-il pas mieux dire que nous ne savons pas la lui expliquer assez simplement ? Car si nous nous exerçons à cet art, nous verrons que maintes choses qui nous semblaient trop compliquées sont parfaitement à la portée d'une intelligence enfantine normale.

Tous les enfants s'intéressent aux machines. Or, chaque machine, si compliquée soit-elle, repose en dernière analyse sur quelques grands principes parfaitement simples, qu'il suffit de concevoir clairement pour pouvoir les expliquer sans peine. Voici

par exemple, pour la locomotive : chaleur produite par la combustion, pression de la vapeur et mouvement rectiligne converti en rotation : est-il si difficile d'expliquer ces trois choses en se servant d'une marmite d'eau bouillante et d'une baguette attachée à l'un des rayons d'une petite roue ?

* * *

L'enfant pose des questions que le commun des hommes trouve beaucoup plus simples, et qui sont en réalité beaucoup plus compliquées. Ce sont celles auxquelles seules l'expérience de la vie peut répondre. Ici aucun croquis, aucune démonstration même ne peut donner la réponse. Car cette réponse est du domaine de la sagesse et non de celui de la science. Or c'est une grave erreur de la « pédagogie à discours » que d'avoir voulu inculquer par la parole la sagesse que seule l'expérience peut enseigner. Avec les meilleures intentions, cette « pédagogie à discours » a fait beaucoup de travail stérile, et elle est encore trop en honneur chez les parents qui croient toujours pouvoir et même devoir user de ce moyen. C'est une conséquence de ce genre d'intellectualisme qui conduit les éducateurs à vouloir que nos enfants apprennent à avoir une opinion donnée sur l'abstinence, sur le militarisme, sur le socialisme, voire sur tous les grands problèmes du jour. Les protagonistes de tous nos « mouvements », animés d'une peur terrible que la jeunesse leur échappe, fondent des ligues d'enfants à programmes complets. Et la jeunesse de mémoriser cette nouvelle sorte de catéchismes et de répéter comme des perroquets tous leurs articles.

Certes, nous devons lui ouvrir les yeux sur les plaies de notre civilisation contemporaine. Mais ne lui apprenons pas à se figurer qu'on les panse par des théories. Commençons par la pratique, c'est-à-dire en montrant, par notre exemple personnel, l'action bienfaisante des grands principes moraux et humanitaires.

Il est évidemment plus facile de prêcher par le discours que par l'exemple. On jouit de ses théories bien échafaudées et de ses mérites de réformateurs, sans être obligé de rien sacrifier de ses penchants dans la vie de tous les jours. Seulement, si l'on veut faire le salut de l'humanité à venir en améliorant la génération qui vient, il sera plus efficace de le faire en donnant à celle-ci des « leçons de choses » de maîtrise de soi, d'altruisme, de dévouement.

* * *

Nous renverrons donc l'enfant à l'expérience de la vie dans les cas où c'est elle qui peut seule donner la réponse à ses questions. Nous ferons de même, là où une réponse exacte risquerait de lui donner une trop forte émotion.

Il y a chez les adultes toutes sortes de maladies physiques et morales, dont nous ne parlons pas aux enfants. Naturellement, dira-t-on. Et pourtant....

Il y aura eu un meurtre suspect. Les enfants ne peuvent manquer d'en entendre parler. La police recherche le meurtrier et publie son signalement ainsi que le motif probable de son crime. Les enfants pressentent qu'il y a là quelque mystère; ils apprennent que cet homme a attiré un enfant par des friandises, par des promesses, par un appel à sa complaisance, afin de l'amener dans un endroit solitaire. Et, sentant peser sur eux la menace d'un danger semblable, ils poseront des questions pressantes : « Mais, Maman, pourquoi cet homme a-t-il fait cela ? »

Faut-il, dans ce cas, leur parler des aberrations sexuelles ?

N'oublions pas que si nous cachons la triste réalité, il se pourrait qu'un jour nous ayons à nous faire d'amers reproches. Ligthart nous fait part de ses expériences à ce sujet : comme enfant, il a failli être lui-même la victime d'un attentat de ce genre; puis ce furent ses enfants, lors d'une villégiature; et enfin, ce fut un élève de son école.

Chaque fois, l'enfant en question l'avait échappé belle. A propos du dernier cas, il dit :

La mère me raconta que, le danger passé, les camarades de son fils le renseignèrent en détail sur les intentions de cet individu, ce qui me fit demander :

« Et pourquoi, vous et son père, ne lui en aviez-vous pas parlé ?

— Oui, pourquoi ? répondit-elle. Il faudrait que les parents aient le courage de le faire; mais, Monsieur, on n'ose pas.

— Pourquoi pas ?.... »

Se contentant d'avoir soulevé cette grave question, sans la trancher [1], Ligthart est ainsi amené à se demander si l'on peut et doit dire aux enfants l'entière vérité en matière sexuelle.

J'estime, dit-il, qu'on ne le peut pas; moins par respect de la pudeur, que parce que l'entière vérité implique la connaissance de passions sur lesquelles l'expérience seule peut renseigner.

[1] Nous ne voulons pas non plus la discuter ici, mais l'expérience de notre propre jeunesse nous semble plaider en faveur d'une instruction sexuelle complète, comprenant aussi des notions sur les aberrations sexuelles, du moins pour tous les cas où les parents ne sont pas en état (et quand le sont-ils ?) de contrôler efficacement toutes les conversations entre camarades. (N. d. Tr.).

Ici, la réalité à connaître est moins d'ordre physiologique que psychologique, et la vie seule peut nous instruire sur ces sujets.

Ce que l'on peut communiquer aux enfants n'est plus, en somme, qu'un chapitre d'histoire naturelle. Et je ne vois pas pourquoi celui-ci serait plus embarrassant que d'autres. Qu'on explique le processus de la fécondation chez les plantes, chez les animaux ou chez l'homme, l'essentiel est toujours la fusion de deux cellules. Je ne comprends pas ce qu'on veut voir là-dedans de malséant ou d'indélicat.

On peut montrer la structure du corps humain à des enfants de tous âges, à commencer par la quatrième année, à l'aide de gravures, on peut leur montrer la situation des organes internes. On verra que les enfants manifestent un intérêt égal pour tous ces organes, sans que ceux de la reproduction les captivent davantage que, par exemple, ceux de la digestion. Et à toutes les questions que les enfants vous adressent en cette matière, je vous assure, à toutes, on peut répondre franchement et exactement, pourvu qu'on commence tôt, et qu'on donne ces réponses sur un ton simple, scientifique, et surtout pas mystérieux.

Commencez tôt. A-t-on jamais vu les *petits* enfants s'étonner de ce que Papa porte une barbe et non Maman, de ce qu'on voit le soleil de jour et non de nuit ? Ils ne s'habituent que trop facilement aux miracles qui les entourent. S'ils les voyaient pour la première fois à l'âge de dix ans, ils s'en étonneraient. N'attendez pas. En attendant, on augmente avec chaque année les difficultés. Mais en commençant tôt, on ne rencontre même pas de difficultés, si ce n'est celles que nous crée notre propre nature pervertie.

Et ne provoquons pas d'émotions inutiles. Je n'aime pas la façon de certaines mamans qui ne parlent de ces choses à leurs enfants qu'avec une délicatesse extrême, dans un moment d'intimité et en faisant beaucoup de cas de leurs propres souffrances, pour que la reconnaissance et la compassion exaltent l'affection enfantine. Dans une telle atmosphère de serre chaude, on ne cultive que des plantes exotiques. Cultivons au contraire un intérêt sain, naturel, en disant les choses exactement, non brutalement, mais simplement.

* * *

Je n'ai jamais compris les motifs religieux qu'on invoque

contre l'éducation sexuelle basée sur une franchise absolue. N'avons-nous pas à accepter, à honorer et à admirer nos fonctions corporelles telles que Dieu les a créées ? Il est vrai que le péché fait sentir son action corruptrice sur ce terrain comme sur tout autre où se manifeste la vie, corporelle ou spirituelle. Mais des péchés comme l'orgueil, l'envie, l'avarice, m'ont toujours semblé bien plus néfastes que celui d'une sensualité mal contenue.

Mais entendons-nous. Comme je l'ai dit plus haut, cette série d'articles traite du respect de la vérité comme méthode d'éducation. Si l'on croyait, en la respectant comme nous venons de le dire, avoir tout fait en matière d'éducation morale, on se tromperait grandement; sinon, tous les étudiants en médecine devraient être des modèles de chasteté. On dit que savoir, c'est pouvoir. Si c'était vrai, combien l'éducation morale serait facile ! Si nous insistons quand même pour qu'on donne aux enfants des notions exactes sur ce sujet, c'est parce qu'elles seront un jour indispensables et d'autant plus utiles qu'elles auront été enseignées plus tôt et par les parents eux-mêmes. Les problèmes en question ne peuvent manquer de se poser pour chaque enfant, qui cherchera la solution jusqu'à ce qu'il la trouve. Si ses parents lui refusent les clartés qu'il réclame, il les cherchera auprès de ses camarades. Et tout le monde sait comment ceux-ci les lui donneront : incomplètes, impures, avec un assaisonnement des plus dangereux pour son âme et son imagination, et qui le fera vivre dans un monde à part, éloigné de ses parents. Ce n'est pas l'instruction paternelle, ce sont les renseignements malpropres donnés en secret, qui corrompent la pureté de l'âme et de l'intelligence enfantines, tandis que celles-ci seraient respectées et même favorisées dans leur développement par des renseignements exacts, donnés par ceux à qui incombe cette tâche, et qui en sont seuls capables. C'est à l'ombre que se multiplient les germes nuisibles, tandis que la lumière du soleil les détruit.

IV. Vérité contre poésie ?

Après avoir parlé de l'enseignement sur les questions sexuelles, Ligthart est amené, dans un article suivant, à élargir le débat. Tous les parents, dit-il, n'ont pas le don, l'occasion ou le temps de réfléchir aux grands problèmes de l'éducation. Dès lors, il se demande s'il n'est pas plus prudent de s'en tenir aux procédés traditionnels, par lesquels on a été élevé soi-même, et

qui n'ont pourtant pas trop mal réussi, plutôt que de s'engager sur des voies nouvelles, encore insuffisamment tracées ?

On a beau critiquer l'éducation de nos parents, les résultats qu'elle a donnés ne sont pas uniformément mauvais. Ceci n'est pas un principe, mais un fait d'expérience. Si des parents s'en tiennent à cette expérience, non par paresse mais par prudence, il ne faut pas leur en vouloir.

L'erreur commence chez ceux qui ne veulent pas entendre parler de vérité, de peur que celle-ci ne détruise toute poésie. A en croire ces gens, la vie de l'enfant deviendrait trop prosaïque, si on lui interdisait de se bercer d'illusions, et de croire à la cigogne, au Bon-Enfant et autres contes de fées.

Cette crainte est-elle justifiée ? Elle ne l'est pas, parce que notre désir de respecter la vérité ne nous conduit pas à exclure le monde des fées. Les contes qu'elles ont inspirés s'accordent très bien avec la vérité. Les animaux ne sauraient-ils pas parler ? Demandez-le à ceux qui les connaissent, qui les soignent. Un conte où des animaux parlent n'est pas, pour cette raison, moins vrai. Et les elfes, les nains, les princesses enchantées ? Le monde en est plein. Petites natures charmantes et bienfaisantes, petits diablotins, « vilains petits canards », qui pour finir se trouvent être de superbes cygnes, — ils nous entourent partout, et c'est notre faute si nous ne les voyons que dans les contes inventés, si nous ne sommes pas assez poètes pour les voir dans la réalité vivante.

Loin de nous donc de vouloir bannir les contes de fées. Epargnons seulement aux enfants les récits effrayants de Barbe-Bleue et autres croquemitaines, comme nous leur épargnons celui des horreurs de la guerre. Ceci n'est pas une question de vérité, mais d'hygiène de l'âme enfantine.

Ligthart ne songe pas davantage à éloigner de l'enfant tout ce qui est miraculeux. Miracles ? Le monde en est plein ! Chaque graine qui germe, chaque fleur qui éclot en est un. Partout où est la vie, on aperçoit le miracle; et chaque petite mouche voltigeant dans l'air sur ses ailes de gaze est un mystère, un vrai petit conte de fée.

* * *

N'oublions pas que les contes de fées n'ont pas la prétention de répondre aux questions de l'enfant. Il en est autrement des

histoires de la cigogne et du Bon-Enfant. Les enfants savent très bien que le conte du loup dévorant les sept cabris, n'est qu'une histoire inventée, et celui qui le raconte a soin de le dire. Mais l'enfant commence-t-il à douter de la cigogne et du Bon-Enfant, les adultes s'efforceront encore de lui en imposer la croyance, craignant que, sans celle-ci, la naissance d'une petite sœur ou la fête de Noël ne perdent de leur joie innocente, de leur « poésie ».

Or cette crainte est basée sur une fausse conception de la « poésie ». Celle-ci est une force agissant dans l'homme, force capable de le rendre riche au milieu de la pauvreté.

Ne nous figurons pas que nous allions « détruire » la poésie de l'âme enfantine par des renseignements exacts, par des réponses claires et précises : les connaissances ainsi acquises deviennent pour l'enfant les matériaux que mettra en œuvre son imagination créatrice. Mais n'intervertissons pas les choses. Si l'enfant transforme des chaises et des tabourets en palais enchantés, du gravier en friandises, s'il se crée des camarades imaginaires et s'amuse avec ces fantômes, ne lui disons pas que tout cela n'existe pas, car alors nous violerions les droits de son âme, tout aussi bien que si nous la nourrissions de mensonges.

V. La vérité dans l'éducation des adolescents.

Bien des adultes voient plus de difficultés à être toujours vrais vis-à-vis de la jeunesse de quatorze à vingt ans que vis-à-vis des enfants plus jeunes. Rien d'étonnant à cela. Ces derniers, en posant leurs questions au sujet de choses même importantes, le font presque toujours par curiosité passagère. Leur désir de savoir est plutôt un jeu de leur esprit que la manifestation d'une soif profonde. Ils veulent savoir, parce que subitement une question se pose à eux, non parce qu'elle est née pour ainsi dire en eux. Ils ne voient pas eux-mêmes la portée de leurs questions, ni des réponses qu'ils reçoivent.

Il n'en est pas ainsi chez les adolescents. Ceux-ci sont beaucoup plus sérieux. Par leur développement physique et psychique, par la richesse croissante de leurs expériences, ils s'approchent de plus en plus des adultes. Des problèmes de plus en plus graves se posent à eux, et ils en cherchent la solution, comme des plantes qui poussent très profond pour chercher leur nourriture et s'assurer une position solide. Leurs remarques portent l'empreinte d'une personnalité de plus en plus forte et indépendante, et les parents sentent peu à peu qu'ils ont affaire à des

égaux. Cela les inquiète, et ils évitent le contact, souvent troublant, avec leurs enfants adolescents.

C'est leur faire tort. En général, l'éducation des adolescents n'est pas le champ de prédilection des pédagogues, et les besoins de cet âge, les problèmes spéciaux qu'il pose sont loin encore d'être reconnus et étudiés comme ils le méritent.

* * *

Le respect de la vérité à l'égard de l'adolescent, ce n'est plus le respect d'une vérité objective qu'il s'agirait de lui communiquer, mais cela devient le respect de l'expression vraie de son être, de sa personnalité naissante. Ici, le souci de la vérité absolue est un postulat infiniment plus impérieux encore. Mais il exige de la part des parents une énorme dose d'abnégation, puisqu'elle leur défend de voir d'un mauvais œil que la jeunesse cherche la vérité par ses propres voies. Quelque compréhensible que soit leur désir de voir partager par leurs enfants les idées, les idéals, les conceptions qui sont les leurs, ils doivent admettre et souffrir que l'inverse se produise et que les idées et aspirations de la jeunesse prennent le contre-pied des leurs.

Ces divergences d'idées entre deux générations se produisent surtout dans les domaines religieux et social. Il est certainement douloureux pour des parents de voir leurs enfants s'écarter de leur foi, surtout lorsqu'ils croient devoir attribuer la critique exercée par leurs enfants à l'action de l'esprit du mal et qu'ils craignent de voir périr leurs âmes sous l'étreinte de Satan. Pour eux, il ne s'agit pas d'une simple divergence de vues, mais d'un conflit, de l'issue duquel dépend le salut éternel.

Raison de plus pour ces parents de ne pas imposer silence à cette critique. En laissant leurs enfants s'épancher en toute franchise, ils trouveront du moins l'occasion d'influencer le cours de leurs idées. Et je voudrais même aller plus loin : que les jeunes puissent non seulement dire ce qu'ils pensent, mais qu'on ne les oblige pas non plus à observer les prétendus « devoirs religieux » auxquels leur cœur ne peut plus participer; car ce serait les élever dans le mensonge.

Ces mêmes remarques s'imposeraient dans le cas inverse, dans celui de parents libres-penseurs dont les enfants retournent à la religion.

* * *

Dans le domaine social et politique également, nous voyons souvent les jeunes prendre une direction opposée à celle de leurs parents : les filles s'enthousiasment pour le suffrage féminin, les fils pour le socialisme. Alors la conduite des parents me fait souvent penser à celle de la poule qui a couvé des canetons et qui, en voyant nager ses petits, s'agite impuissante au bord de l'eau dans la crainte qu'ils se noient. Mais quoi, si ses petits ont trouvé dans l'eau leur élément naturel ?

C'est pourquoi ne nous alarmons pas si nos enfants deviennent « rouges » en matière religieuse ou sociale. Réjouissons-nous plutôt. Toute jeunesse, si elle est saine, doit être « rouge » : c'est la couleur de l'aurore. Pourvu que les jeunes gens ne soient pas animés de l'esprit de critique seulement, mais surtout qu'ils compatissent avec tous les déshérités de ce monde, c'est-à-dire qu'ils vivent d'un grand amour selon l'esprit du Christ, celui qu'ils servent peut-être sans le savoir eux-mêmes. Et si, dans leur zèle excessif, ils croient devoir s'attaquer à nos traditions les plus chères, sachons que, pour nous, le seul bon moyen de défendre nos principes, c'est de les vivre.

* * *

La parabole de l'Enfant Prodigue contient pour les parents une leçon remarquable. Quand le fils demande : « Père, donne-moi mon héritage », nous lisons simplement que le père lui donne la part qui lui revient; il ne s'oppose même pas au vœu de son fils de s'en aller courir le monde et gaspiller son bien.

Y aurait-il beaucoup de pères parmi nous qui oseraient prendre la responsabilité d'une telle conduite vis-à-vis d'un fils ? Qui de nous oserait exposer une fortune pour la seule formation du caractère de son enfant ? Nous préférerions la placer pour lui en « titres de tout repos ». Et qui oserait risquer le bien-être social, le bon renom, la santé de son fils, au point même de le voir échouer dans la vie, sachant que seule la sagesse, fruit de l'expérience et de la souffrance, pourra le sauver ?

Qui aurait le courage d'admettre que son propre enfant, capricieux, entêté, inconsidéré, jouisseur, ne saurait être sauvé que par la ruine ? Qui donc ?

Celui-là seulement qui ose sacrifier une moralité apparente à la vraie purification morale; celui pour qui la vérité prime tout; celui qui, en envoyant son enfant à l'école de la vie, ne demande pas le prix de l'écolage à payer, mais seulement la valeur de la leçon à apprendre.

Loin de moi de vouloir souhaiter à personne les expériences douloureuses de ce père et de ce fils. Seulement, n'oublions pas que souvent, comme dans la parabole, ce n'est pas le « fils prodigue » qui donne les plus grandes inquiétudes !

Et puis, nous ne devons pas rester inactifs; c'est au contraire notre devoir d'éviter les causes d'aberrations, en prévision des années critiques. Nous avons montré, dans les pages qui précèdent, comment on cultive la confiance en faisant régner la vérité dans tous nos rapports avec les enfants. Et quiconque aura fait naître cette atmosphère de confiance depuis le plus bas âge, en recueillera un jour les fruits, en voyant l'adolescent s'adresser à ses propres parents pour tout ce qui le préoccupe. Et l'on verra aussi qu'en élevant ainsi ses enfants, on s'élève soi-même. Car la vérité que nous respectons vis-à-vis de nos enfants nous maintient aussi nous-mêmes sous sa discipline. Hélas ! la plupart des hommes manquent de sérieux, de courage, d'amour de la vérité. Ce n'est pas la jeunesse qui est coupable. Élevée dans la vérité, elle ne connaîtrait pas la fausse honte. Mais c'est la fausse honte des parents qui les éloigne d'elle.

* * *

La vérité est-elle donc la première des vertus ? Non, car elle doit être la servante de l'amour.

Il ne faut certes pas violer la vérité en prétendant servir la cause de l'amour, mais il faut, sans jamais la violer, la mettre uniquement au service de l'amour.

L'auteur termine en citant l'hymne de saint Paul à l'Amour dans le treizième chapitre de la première épître aux Corinthiens.

CHAPITRE XI

L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE
IDÉES GÉNÉRALES

§ 1. *Contre l'intellectualisme et contre le verbalisme.*

Pour Ligthart, l'éducation intellectuelle était subordonnée à l'éducation morale. En août 1914, à propos de la déclaration de guerre, il s'écria :

(126) A quoi sert la culture intellectuelle, si elle n'est pas exclusivement *(sic)* au service de la culture morale ?

Alors elle est un mal de plus, car tous ses éléments extrêmement actifs concourent à accélérer la ruine de la moralité.

C'est catégorique ! Seulement, il faut se rappeler que, pour Ligthart, « subordonné » ne veut pas dire « inférieur en valeur ». S'il estime que l'instruction doit être la « servante » de l'éducation proprement dite, il n'entend pas par là qu'il faille négliger cette servante. N'a-t-il pas lui-même travaillé pendant toute sa vie à la guérir de ses maux et à la perfectionner, pour qu'elle puisse rendre des services meilleurs ?

Il en est de l'instruction en général comme de l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe en particulier. Dans une série d'articles, d'où il tira plus tard sa brochure sur la réforme de cette branche (v. p. 293-306), il l'appela une « aide provisoire »[1], ce qui ne l'empêcha pas de se préoccuper de son perfectionnement aussi longtemps qu'il eut affaire à elle.

Ce qui caractérise notre auteur comme réformateur pratique,

[1] S. & L., X, 40, 625 sqq. *Een Noodhulp.* Le terme hollandais signifiant littéralement : « secours en cas de détresse », est employé pour désigner une aide au ménage provisoire, ou remplaçante.

c'est la modération de ses attaques contre le programme d'études officiel. Il faut dire qu'il était dans une situation privilégiée à ce point de vue : comme directeur d'une école primaire pour enfants pauvres, il n'avait pas à se préoccuper d'examens. S'il avait travaillé dans l'enseignement secondaire, il est probable que la question des programmes l'aurait préoccupé davantage.

Mais à part cela, il y avait dans cette abstention le fruit d'un principe et d'une expérience. Par principe, plutôt que de s'épuiser en attaques contre un programme auquel il ne pouvait rien changer, il s'est appliqué à transformer l'esprit dans lequel ce programme doit être exécuté. Sa devise était : « Ne désertons pas la lande pour le parc, mais défrichons-la ». D'autre part, son expérience corroborait celle du professeur Schuyten, que la cause du surmenage scolaire est moins dans les matières de l'enseignement que dans les méthodes suivant lesquelles il est donné [1].

Le document principal pour la connaissance des opinions de Ligthart sur la question des programmes a été traduit par M. Peeters[2] sous le titre : « De Bénédiction en Malédiction » [3]. L'auteur y développe une méthode permettant d'examiner, moins les connaissances toutes prêtes que le développement mental des élèves. Le titre de cette étude concerne le livre, le manuel. Au lieu d'être un bienfait comme source de renseignements toujours prête à servir, il est devenu une exécration en s'insinuant à l'école à la place du maître. « L'enseignement, s'écrie l'auteur [4], est stérile parce qu'il est sous la malédiction du livre, du manuel, tel qu'il est composé maintenant. »

C'est contre le verbalisme que Ligthart dirige surtout ses attaques. En voici un exemple caractéristique :

(57) J'ai assisté à la scène suivante : Dans une école primaire, on enseignait la géographie de la Belgique. Le maître affirma, sur la foi du manuel, qu'on y trouvait des montagnes de calcaire. Un élève demanda quel était l'aspect de cette roche. Le maître répondit : « Je pense qu'elle est blanche, comme la chaux. »

[1] S. & L. IX, 32, 526.
[2] *Jan Ligthart et son œuvre*, p. 44.
[3] O. O., I, p. 204 = S. & L. II, 43, 689 sqq.
[4] S. & L. II, 50, 804 et IV, 1, 8.

Il ne savait pas qu'à deux pas de lui se trouvait dans le chambranle de la fenêtre, un spécimen du calcaire bleu de Belgique.

On objectera que les élèves n'ont pas besoin de savoir ce que c'est que du calcaire. Bon; cela peut se discuter. Mais alors, de deux choses l'une : ou bien n'en parlons pas dans nos leçons et nos manuels de géographie, ou bien n'oublions pas, de peur de verser dans le pur verbalisme, de regarder un peu notre entourage immédiat. Ou bien n'enseignons pas ces choses-là, ou alors enseignons-les bien. Car c'est faisable, et même très facile.

§ 2. *L'utilisation des intérêts spontanés.*

Si l'on demande maintenant quel est le point de départ positif de la méthode de Ligthart, nous pouvons dire que c'est l'intérêt spontané de l'enfant. Tout enfant normal a le désir d'apprendre, à moins que la bêtise des parents et les méthodes rébarbatives de l'école l'aient déjà étouffé [1]. Si les matières de l'enseignement sont toujours déterminées pour une bonne part par les besoins de la société des adultes à laquelle l'école doit préparer l'enfant, rien n'empêche celle-ci de choisir ses méthodes conformément aux intérêts spontanés de l'enfant. Du reste, Ligthart prétend que les difficultés ne naissent pas des matières, mais de l'esprit de celui qui ne sait pas les présenter assez simplement.

(77) Nous enseignons aux enfants les mêmes choses qu'aux adultes, écrit-il, seulement d'une manière différente. La maîtresse frœbelienne traite de l'arbre avec ses enfants de cinq ans et le professeur de botanique fait de même, avec ses étudiants. Un instituteur primaire explique à ses élèves la fabrication du sucre et un professeur de l'école polytechnique le fait avec ses élèves ingénieurs. La seule question est de savoir jusqu'à quel degré on peut approfondir un sujet.

Et ailleurs :

(35) Si quelqu'un me chargeait de traiter la fabrication du sucre dans la — notez bien ! — dans la première année, je lui dirais : « Très bien; donnez-moi d'abord un livre qui me fournisse des renseignements précis et détaillés sur cette industrie. » Puis, après l'avoir bien étudié, j'apporterais en classe une botte de carottes que je distribuerais aux élèves pour les manger. Je

[1] S. & L. IX, 22, 352. v. a. J. 53. 54. 58. *In huis* (v. a. p. 268).

dirais de les bien goûter, surtout la partie centrale, et de me dire s'ils les trouvent acides ou douces. S'ils disent « douces », je dirais :

« Naturellement ! C'est qu'il y a du sucre dedans. Et voici maintenant une autre carotte, beaucoup plus grande, qui contient beaucoup de sucre : c'est pourquoi on l'appelle carotte à sucre, ou betterave à sucre.

« Vous ne me croyez pas, car vous ne le voyez pas ce sucre. Eh bien, nous allons le faire sortir. Voici une théière et une veilleuse. On va faire du thé, du thé de carottes. Nous allons couper notre carotte à sucre en petits morceaux que nous mettons dans notre théière. De l'eau bouillante dessus; allumons la veilleuse, puis laissons mijoter. »

En attendant, je ferais dissoudre un peu de sucre dans un verre d'eau. Puis, la décoction versée et refroidie, je la ferais goûter aux élèves. Et enfin, je leur montrerais comment, par l'ébullition prolongée, on peut de nouveau séparer de l'eau la matière sucrée qui s'y trouve dissoute.

Voilà ce que j'entends en prétendant qu'on peut mettre des matières d'enseignement d'apparence « difficile » à la portée de tous les âges.

A côté de cette première exigence, celle de la simplicité dans la manière de présenter les matières, la mentalité enfantine en présente une seconde, concernant la façon de les grouper. La faute principale de nos manuels, c'est qu'ils sont calqués sur les classifications de la science, classifications très utiles pour les savants, mais étrangères à la vie et à l'esprit de l'enfant.

L'enfant s'intéresse plus facilement aux choses de son entourage qu'à celles qui sont éloignées. Toutefois, cet éloignement ne se mesure pas en kilomètres, mais en associations d'idées : pour les enfants de La Haye, l'île de Java est bien plus présente à l'esprit que certaines parties des Pays-Bas, grâce à l'abondance dans leur ville des produits coloniaux, des indigènes et des colons en séjour de vacances ou en retraite. Mais nous sommes entourés partout de produits de presque tous les pays, de réminiscences de tous les âges et il suffit d'y regarder d'un peu plus près, pour trouver dans son voisinage immédiat des points d'attache nombreux, permettant de rapprocher de l'enfant les pays et les temps éloignés.

Un deuxième moyen d'éveiller l'intérêt pour une matière donnée, c'est de la mettre en rapports vivants avec des personnages, surtout des enfants, auxquels les élèves puissent s'intéresser [1]. C'est dans ce but que Ligthart fait un usage si abondant et si habile du mode narratif. Tout son enseignement, dans les premières années surtout, est englobé dans l'histoire de quelques groupes d'enfants (v. p. 99 sqq., 255 sqq. et 303).

Une troisième prédilection des enfants que Ligthart a su utiliser largement, c'est celle pour les images. Tous les manuels qu'il a publiés en sont remplis. Ces illustrations se distinguent par deux côtés, dont l'un tend à satisfaire, l'autre à élever le goût des élèves. Nous parlons de leur richesse et de leur valeur artistique. Ligthart avait observé que les enfants affectionnent les images où il y a beaucoup à voir et à découvrir et ses illustrateurs Jetses et De Bruin ont su répondre à ce désir sans jamais oublier les exigences de l'esthétique.

Enfin, connaissant et reconnaissant le besoin d'activité de l'enfant, Ligthart a réalisé une bonne partie du programme de l'*Ecole Active*; et cela indépendamment du mouvement connu sous ce nom, du moins avant d'avoir connu la théorie et les applications pratiques de l'*Arbeitsprinzip* dans l'enseignement.

En 1909, c'est-à-dire trois ans après la publication de sa méthode, douze ans après sa première élaboration et quinze à vingt ans après avoir commencé à travailler dans cette direction, il annonce comme une grande nouvelle la découverte d'« un frère d'armes en Amérique » en la personne de M. John Dewey [2]. Cependant, Ligthart estimait que toute activité manuelle n'est pas nécessairement accompagnée d'une activité de l'esprit et c'est sur cette dernière qu'il mettait tout l'accent.

§ 3. *Idées générales sur le programme d'études.*

Ligthart divisait l'enseignement primaire en deux groupes de branches : celui des branches « techniques » (lecture, écri-

[1] Jan Ligthart, pédologue intuitif, se montre d'accord, sur ces points comme sur tant d'autres, avec les résultats de la pédologie. Voir Ad. FERRIÈRE. *Les fondements psychologiques de l'école du Travail*, p. 25.

[2] S. & L. IX. Nos 39-45.

ture, orthographe, calcul, chant) et celui des branches « réales » (leçons de choses, se ramifiant plus tard en géographie, histoire, sciences naturelles). Par l'enseignement des premières, l'enfant acquiert les aptitudes indispensables à tout membre de la société actuelle. Dans chacune de ces branches, l'enseignement doit suivre son cours méthodique tendant à obtenir le maximum de résultats durables en un minimum de temps. Dans ce domaine des branches « techniques », le principe de la concentration n'est applicable que dans une très faible mesure, si l'on veut satisfaire aux exigences didactiques de chaque branche.

Dans le second groupe, par contre, la tâche essentielle des branches enseignées est de développer l'esprit de l'enfant et cette action sera d'autant plus efficace qu'elles formeront un ensemble cohérent.

Avant de montrer en détail comment Ligthart s'est conformé à ces principes didactiques dans sa méthode de leçons de choses, nous donnons ici un résumé d'une conférence dans laquelle il en exposa les idées générales devant une réunion d'instituteurs.

(125) LEÇONS DE CHOSES, CONCENTRATION, ACTIVITÉ DES ÉLÈVES [1].

Thèses :

1) L'enseignement scolaire doit être surtout un enseignement de choses.
2) Cet enseignement doit autant que possible respecter les liens qui relient les choses dans la vie.
3) Les élèves doivent prendre à cet enseignement une part aussi active que possible.

I. *Formes et formalisme.*

L'étude des êtres vivants les plus élémentaires nous montre que le principe de vie, le protoplasme, a besoin de matières anorganiques pour s'organiser : Le protoplasme nu, c'est la monère. Celle-ci est aussi le moins organisé de tous les êtres. Elle se nourrit, assimile de l'oxygène, a de la sensibilité, se reproduit, mais elle n'a ni forme définie, ni organe. Par contre, les spores de cer-

[1] Discours prononcé dans l'assemblée générale de la Société pédagogique, à Utrecht, le 27 décembre 1913. S. & L. XV, 48, 753 sqq. et *Paedagogisch Tijdschrift* VI, 3, 97, mai 1914 (rés.).

taines algues, après avoir flotté dans l'eau à l'état de protoplasme nu, s'entourent d'une paroi de cellulose, leur permettant de prendre une forme définie et de s'organiser en plantes. Cette cellulose est une matière non vivante en elle-même, mais porteuse et protectrice de la vie. Nous pouvons donc dire que la matière non vivante en elle-même est produite par l'être vivant primitif comme condition de son organisation supérieure. La « forme » est donc produite par la vie, et elle n'est pas morte, tant qu'elle contient celle-ci.

Il en est de même dans la vie de l'esprit. Les mots, les termes, la langue, toutes les « formes » que présentent les rapports sociaux entre les hommes sont produits et porteurs de vie; mais ils ne sont pas vivants en soi et si leur contenu de vie s'en va, ils sont morts. Cultiver ces formes pour elles-mêmes, c'est du formalisme, mais les respecter, ne l'est pas. Car à des moments où la vie de l'esprit faiblit, où les sentiments ne sont pas assez forts et agissants en nous pour influencer notre vie morale et religieuse, les formes peuvent conserver ce que la vie a délaissé pour un moment, et ainsi les chemins tracés peuvent nous maintenir dans la bonne voie, que nous ne saurions plus trouver nous-mêmes. Il n'en reste pas moins que quiconque aime la vie hait le formalisme. C'est pourquoi l'éducation, ayant pour but d'éveiller, de développer et de purifier la vie, ne saurait jamais se contenter du dressage.

* * *

Si nous voulons que nos élèves acquièrent des connaissances qui ne s'arrêtent pas aux noms et aux formes, mais qui touchent à la réalité des choses, il faut leur donner un enseignement qui, sans mépriser les noms, les termes et la parole vivante, vise avant tout à mettre les élèves en contact avec les choses.

Il ne faut pas, cependant, prendre ce terme dans un sens trop étroit. Les choses, ce ne sont pas seulement les objets matériels, mais aussi les pensées, les sentiments, les tendances et les produits de l'imagination.

Cette idée, Ligthart l'a développée plus amplement dans un article, dont voici la traduction :

II. *Leçons de choses.*

(124) « Leçons de choses », dira le lecteur, — ah oui, on sait ce que ça veut dire : que les enfants acquièrent des notions par leurs propres yeux et qu'on n'emploie pas de mots.

— Mais cela est impossible ! Comment un maître saurait-il communiquer les choses du passé autrement que par la parole ? Et pourtant, s'il raconte à ses élèves la campagne de Russie avec tant de vivacité qu'ils croient y participer eux-mêmes, cela vaut la plus belle leçon de choses qu'on puisse imaginer.

Si, par contre, il les conduit en face de beaux édifices, donc en face des choses, et qu'il ne leur ouvre pas les yeux par sa parole, ou s'il leur montre des documents, des manuscrits par exemple, qu'ils ne comprennent pas, ce n'est pas une leçon de choses qu'il leur donne.

Donner des leçons de choses, c'est placer les élèves vis-à-vis de la réalité, de telle façon qu'ils voient la réalité des choses proches ou lointaines, dans le temps ou dans l'espace, dans le monde sensible ou immatériel. Pour cela, nous nous servons d'objets, de modèles, d'images, mais aussi de mots. Et la contre-partie, c'est l'enseignement formaliste, dépourvu de vie et incapable d'engendrer la vie.

Allons ensemble au Musée de l'Etat à Amsterdam : je vous montre les « Syndics des drapiers » de Rembrandt en disant : « Voilà une merveille de beauté ». Vous répondez : « Ces hommes coiffés de grands chapeaux ? Je n'y vois rien de particulièrement beau. » — « Mais je vous assure que c'est ainsi, car tout le monde le dit. »

Est-ce que je vous ai mis de la sorte en face du génie du peintre ? Rembrandt était pourtant là, dans toute sa beauté, et vous y étiez aussi. Vous étiez vis-à-vis l'un de l'autre. Mais il n'y avait pas de contact. Cette beauté vous restait cachée. Malgré que vos yeux fussent ouverts, vous ne voyiez point. Eh bien, la tâche de la leçon de choses, c'est de vous ouvrir les yeux, afin que vous voyiez réellement. Tant que la beauté rembrandtienne ne vous aura pas ému, tout ce que je vous en dirai ne sera que verbiage, formalisme, science morte.

C'est pourquoi il n'existe de leçon de choses qu'à deux conditions : de la part de l'élève, l'aptitude à comprendre, à sentir, et, de la part de l'éducateur, l'art de mettre cette aptitude en œuvre. Il faut la plaque sensible et la lumière solaire, sans quoi vous n'aurez jamais de photographie. Tout l'art d'enseigner consiste à éveiller les esprits, en sorte que les élèves — les petits et les grands — voient eux-mêmes et vivent les réalités, matérielles et spirituelles. Et quiconque donne un pareil enseignement, maîtresse d'école frœbelienne, instituteur, pasteur, professeur, donne de bonnes leçons de choses.

Tous nos programmes, primaires et supérieurs jusqu'à l'uni-

versité, sont bourrés de « connaissances d'entrepôts ». Il y en a par caisses et par ballots, gonflés à craquer. Mais toute cette marchandise n'est que de la matière morte, proprement emballée et prête à l'expédition.

Deux exemples : Combien y a-t-il d'étudiants ès lettres qui entrent en contact avec l'âme des poètes, telle qu'elle vibre dans leur langue ? Ils apprennent la littérature, tout comme nos petits étudiants de l'école primaire mémorisent leur géographie : « sur les terrains argileux on cultive du froment, de l'avoine, des fèves, des betteraves, du lin, de la chicorée, etc. » Ceux-ci ont-ils jamais appris à connaître tous ces produits, ne fût-ce qu'au jardin de l'école, dans la leçon de botanique ? Non, jamais, ni froment, ni avoine, ni fèves, ni betteraves, ni lin, ni chicorée, ni « etcétéra ». C'est que c'est inutile pour l'examen, n'est-ce pas ? pourvu qu'ils puissent réciter. Qu'on nous entende bien : nous ne condamnons pas toute mémorisation, mais bien toute mémorisation de connaissances mal assimilées. C'est contre cette culture d'apparence que nous nous élevons, contre ce vernis sans consistance et sans valeur.

* * *

Après ce développement suggestif, reprenons le résumé de la conférence de Ligthart.

III. *Réalités matérielles et immatérielles.*

(125) « Un objet est la somme de ses propriétés. » Connaître un objet est donc : avoir dans l'esprit toutes ses propriétés. Il en résulte que nos connaissances ne sont jamais adéquates et que la science découvre toujours de nouvelles propriétés des choses : toutes nos connaissances sont comme $\sqrt{2}$: elles restent toujours approximatives.

Or, les propriétés des choses ne s'étudient que dans leur milieu naturel : on n'étudie pas le lion dans une ménagerie. L'isolement et la création de conditions artificielles peuvent être utiles pour l'examen scientifique; pour la connaissance élémentaire à laquelle vise l'école, il faut étudier les choses dans leurs multiples rapports avec les autres parties au sein de ce tout que nous appelons la vie.

Ici, nous ouvrons une parenthèse pour indiquer les trois rapports sous lesquels Ligthart met en lumière cette unité de la vie. Il la voit et la montre :

a) Dans l'espace (voir l'exemple cité p. 212-213 : « La Bel-

gique est ici, sous vos yeux, dans ce chambranle de fenêtre ».)

b) A travers les manifestations diverses de quelques principes fondamentaux. (Les outils et machines sont les « prolongements » des organes naturels (v. p. 267). Le pigeon fait son nid en bois, l'hirondelle en terre glaise, mais l'homme emploie les mêmes matériaux : bois ouvré, briques.)

c) Dans le temps. (Les Germains furent christianisés par les Irlandais : cette période de l'histoire se rapproche de nous, si nous l'étudions sous la lumière des missions chrétiennes contemporaines; les Germains se couvraient de peaux de moutons : faisons-nous autrement en nous habillant de laine ?)

* * *

Après cette double interruption, nous continuons l'analyse du discours de Ligthart. Ayant posé le principe de la « concentration » comme base de l'enseignement concernant les « choses » matérielles, l'orateur aborde les « réalités » d'ordre spirituel pour montrer qu'elles peuvent, avec le même droit que celles-là, faire l'objet d'une « leçon de choses ».

(125) On aurait tort de croire que les pensées ne sont pas des choses. Tout d'abord, on peut gagner sa vie par ses pensées en les publiant, ou en les enseignant, si elles en valent la peine : tout le commerce des livres est un commerce de pensées. On peut même se combattre, se blesser, voire même se tuer avec des pensées, tout aussi bien qu'avec des obus.

La mère qui veille auprès de son enfant malade, le salutiste qui se risque dans les milieux les plus abjects, l'infirmière qui affronte les foyers de choléra, de peste et de lèpre, sont soutenus par des sentiments d'amour, de dévouement. Ces sentiments ne feraient-ils donc pas partie de la réalité vivante ?

Dans l'histoire, qu'est-ce qui est plus réel, plus digne d'être « connu », les faits, ou les tendances qui les ont déterminés ?

Ensuite, Ligthart parla des produits de l'imagination. Ce que l'enfant s'imagine dans ses jeux est pour lui une réalité.

Et nous autres adultes, ne faisons-nous pas souvent de notre vie un jeu d'imagination, quand nous combattons pour nos

devises politiques, pour nos idéals scientifiques, moraux, religieux ? L'imagination fait voir ce que d'autres ne voient pas. Les prophètes d'Israël étaient appelés des voyants, non parce qu'ils avaient un don surnaturel de connaître l'avenir d'une manière mécanique, mais parce qu'ils le voyaient. Leurs visions de la chute d'Israël et de l'avènement du Messie s'étant accomplies, il n'y a pas de raison pour ne pas considérer les autres, notamment celle de la paix sur la terre, comme des réalités potentielles.

* * *

Afin qu'on ne l'accusât pas d'intellectualisme, l'orateur insiste ensuite sur la distinction à faire entre les réalités qu'il voulait qu'on enseignât et *la* Vérité.

Nous ne connaissons que *nos* vérités et cette connaissance dépend de nos sens et de notre position dans l'univers, dans la société, dans le temps. Nous pouvons aussi être convaincus que des forces supérieures à celles de l'intelligence agissent en nous. L'étude des réalités doit nous ouvrir les yeux sur l'étroitesse et la relativité de nos connaissances. Mais ce n'est pas une raison pour malmener encore cette pauvre intelligence par une culture formaliste. C'est pourquoi l'éducation intellectuelle doit être un enseignement de choses.

* * *

IV. *Activité des élèves.*

Pour être fertile, cet enseignement doit faire un appel constant à l'activité de l'enfant (activité dans le sens de *Selbsttätigkeit* qui implique la collaboration du moi, d'une volonté libre : « auto-activité ». Un esclave n'est pas « actif », parce qu'il n'agit que sous la contrainte et la menace des punitions).

Cette activité n'exclut pas tout travail machinal; celui-ci est souvent utile; il faut qu'il en résulte un enrichissement du moi, dans ce sens qu'un travail qui, au début, exige toute notre attention et un grand effort de volonté, en devenant machinal, libère ces facultés et les rende disponibles pour d'autres activités, que ce soit dans l'ordre matériel, spirituel, ou moral.

Spirituel et moral aussi. Le principe du travail ne doit pas être proclamé pour l'activité manuelle seulement; il doit pénétrer tout l'enseignement [1].

[1] Cf. KERSCHENSTEINER. *Begriff der Arbeitsschule*, p. 65 sqq. (N. d. Tr.).

§ 4. *La tâche sacrée de l'école.*

Bien qu'il ait lutté et travaillé toute sa vie pour réformer la didactique, la question des méthodes n'est pas au premier plan des préoccupations de Ligthart concernant la rénovation de l'école. L'essentiel pour lui c'est que, au lieu de se faire haïr comme autrefois, l'école se fasse aimer de ses élèves (v. p. 21, 38 sqq. et 202). C'est pourquoi l'enseignement doit être avant tout attrayant, et cela non pas par de petits moyens extérieurs, mais par l'esprit dans lequel il est donné. Le désir de savoir qu'éprouve l'enfant et son besoin d'agir feront le reste. Cependant, l'école officielle aura toujours son programme prescrit, c'est-à-dire qu'il y aura toujours des choses plus ou moins utiles à faire apprendre aux enfants, sans que ceux-ci en éprouvent le besoin.

(53) Alors, dit Ligthart, nous sommes comme certains marchands sur les places de marché qui, par leur manière séduisante d'offrir leur marchandise, savent amener le public à acheter des choses dont il n'a pas besoin. En voulant faire accepter à l'enfant des connaissances que nous avons choisies parce que nous considérons qu'elles lui seront utiles plus tard, mais qui, pour le moment, ne l'intéressent point ou médiocrement, sachons les lui présenter sous une forme si séduisante qu'il ne puisse faire autrement que de les payer de son intérêt, de son attention, et même de son amour.

Un moyen puissant par lequel l'école réussit à attirer sur elle la haine bien méritée de ses élèves, ce sont les devoirs à domicile. Aussi Ligthart a-t-il réclamé énergiquement leur abolition.

(42) On a très bien dit, écrit-il, que les devoirs à domicile font de la chambre familiale une salle d'études et de l'école, un institut à récitation.

Notre société moderne a confié l'instruction de ses enfants à l'école; celle-ci n'a qu'à s'arranger pour accomplir cette tâche dans les vingt-cinq à trente heures par semaine qu'on lui accorde dans ce but, et qui devraient être amplement suffisantes, sans empiéter sur les droits de la vie de famille par une douzaine d'heures consacrées aux devoirs à domicile. C'est le monde à

l'envers : les élèves « bûchent » à la maison, et l'école contrôle les résultats de ce « bûchage ». Que devient, avec ce système, l'art de l'instituteur ? Réside-t-il dans son don de distribuer des pensums aux élèves pour les leçons qu'ils n'ont pas apprises, mais que lui aurait dû leur enseigner ? A mon avis, il devrait résider dans son don d'éveiller à tel point leur intérêt, qu'ils se livrent spontanément à des recherches, à des études, à des exercices personnels. Le grief le plus sérieux contre l'école, ce ne sont pas, à mon avis, ses maigres résultats, mais l'aversion, voire le dégoût pour les études qu'elle inspire aux élèves. Et la faute en est à ce système où l'on demande aux devoirs à domicile ce qui devrait être la tâche du maître, et où celui-ci, d'un artiste chargé d'instruire et d'enthousiasmer, se mue en un automate chargé de faire réciter les enfants.

Enfin, le but suprême de l'école n'est pas, pour Ligthart, dans les matières qu'elle peut enseigner; il est dans la nourriture qu'elle peut donner à la vie du cœur.

Cette nourriture, cependant, ne consiste pas en l'éveil de sentiments vagues, mais en l'acquisition de notions claires sur les phénomènes de la vie et en la préparation à une attitude religieuse vis-à-vis de ses mystères.

Cette idée se trouve amplement illustrée dans les conférences de Göteborg, dont le résumé se trouve plus loin. Voici, en attendant, une citation qui montre bien les tendances philosophiques et religieuses de l'enseignement tel que le concevait Ligthart :

(61) Les leçons de choses ouvrent des perspectives infinies. Ainsi, à propos d'une locomotive, on peut, d'une part, remonter à la source première de toute énergie, qui est pour nous le soleil, la connaissance de cette source n'étant à son tour que le point de départ de nouveaux problèmes, auxquels l'intelligence humaine ne peut trouver de réponse, mais auxquels le cœur répond en prononçant le nom de Dieu. D'autre part, la pesanteur de la machine étant nécessaire pour la traction, on en arrive à cette conclusion que la friction, la résistance est nécessaire au mouvement, et, en transposant cette vérité dans l'ordre moral, que ce n'est qu'en luttant contre les résistances que l'homme fait des progrès.

TROISIÈME PARTIE

APPLICATIONS PRATIQUES

CHAPITRE XII

CONCENTRATION DES BRANCHES « RÉALES »

§ 1. *Cours inférieur. (Leçons de choses pour les trois premières années scolaires.)*

I. INTRODUCTION.

Commençons ce chapitre en traduisant les pages essentielles de l'introduction dont Ligthart a fait précéder sa méthode de leçons de choses, intitulée : *La Vie Intégrale* (v. p. 137).

(33a) L'auteur déclare qu'il n'a pas prétendu donner des leçons types, que ses collègues n'auraient qu'à reproduire dans les mêmes termes ou à copier exactement, mais seulement des exemples que chacun interprétera à sa manière. Les considérer autrement serait à ses yeux une grave erreur : La première condition de succès pour un maître, c'est en effet qu'il se donne lui-même, qu'il déploie devant ses élèves sa propre personnalité, tout en respectant et développant la leur. Cela est vrai particulièrement des leçons de choses considérées non seulement comme un moyen d'inculquer aux élèves des notions d'ordre intellectuel, mais aussi comme un précieux moyen de les élever au point de vue moral et affectif. Et c'est précisément dans cette partie de sa tâche que la personnalité du maître se donnera tout entière, avec toute la richesse de sa vie spirituelle et affective ; c'est cette vie qu'il communiquera aux enfants de jour en jour, d'heure en heure.

Toutefois, ce n'est pas uniquement par les rapports personnels, mais aussi par le moyen des narrations, donc par la voie de l'imagination, que le maître devra travailler à la formation du cœur de l'enfant. Voici pourquoi :

Il se peut que, dans votre commerce avec les enfants, vous réalisiez le plus haut idéal moral, sans que les petits s'en doutent le moins du monde : ils acceptent comme quelque chose de tout à fait naturel l'amour dévoué et clairvoyant dont vous êtes inspiré. Mais si vous leur montrez cet amour à l'œuvre dans une petite narration, ils le verront et en seront émus jusqu'à l'admiration et même à l'enthousiasme. Une narration éveille donc les bonnes tendances qui sommeillent au fond de leurs âmes, les rend conscientes, tandis que les rapports de tous les jours les favorisent plutôt à leur insu. Fruits de l'observation autant que de la « fantaisie » du maître, les historiettes qu'il leur raconte ainsi représenteront la vie des enfants avec tous ses innombrables événements petits et grands, ses multiples rapports, la vie des petits frères et sœurs entre eux et avec leurs parents, proches et lointains, avec leurs animaux domestiques aussi. Dans une telle narration, le maître aura d'excellentes occasions de faire intervenir de petites querelles et de petits dévouements, de petits actes d'égoïsme et d'altruisme, de donner à ses élèves un portrait de leur propre vie, d'une valeur éminemment éducative. Son talent d'éducateur devra se montrer dans la manière dont il fera agir et parler ces petits personnages, qui ne seront autres, en définitive, que les enfants qu'il a devant lui, et c'est par ce travail de « dramaturge » surtout qu'il aura une excellente occasion de faire agir sur les enfants ce qu'il y a de meilleur dans sa propre personnalité.

C'est par l'organisation de notre première série de tableaux que nous avons voulu faciliter cette tâche aux maîtres. Car, sur ces tableaux se trouvent représentés non seulement les matières que nous voulons enseigner à la classe, mais aussi des groupes d'enfants, qui entrent en contact avec ces matières; ce ne sont donc pas que des tableaux qu'il faut «traiter», en racontant des histoires à leur propos, mais qu'il faut considérer comme des illustrations d'une histoire qui, elle, est pour les enfants la chose principale. Par le canal de cette histoire, nous leur apportons les connaissances que nous voulons, presque sans qu'ils s'en doutent. C'est donc à peu près comme si, par l'attrait de la narration, nous leur dorions la pilule, en leur facilitant l'assimilation de la matière d'enseignement et sa fixation dans la mémoire.

Sur ces images on voit toujours les mêmes enfants, tantôt les uns, tantôt les autres, tous membres d'une seule et même famille. Sur le sixième tableau « Au Printemps » ils sont tous présents : Jean qui a douze ans, Line qui en a dix, Willy cinq ans, Mimi quatre ans, et enfin la petite Rose de quatre mois sur le bras de Maman.

Ces cinq enfants sont les héros de notre histoire, auxquels on peut ajouter autant de petits amis qu'on veut, humains et animaux.

S'il se trouve des maîtres qui, par manque d'imagination, ne sachent pas se tirer d'affaire, ils pourront puiser leurs narrations dans les recueils existants [1] et les placer dans le cadre de notre récit en transposant les faits et en les mettant en rapport avec les membres de notre petite société.

Jusqu'ici nous n'avons parlé que du caractère moral de la leçon de choses; voyons maintenant comment nous la concevons en tant qu'enseignement proprement dit ou que notions à retenir. La matière de l'enseignement ne peut se puiser qu'à la source de la Nature, dans toute sa plénitude. La Nature c'est le Tout; et parmi l'immense diversité de sujets qu'elle nous offre, il nous faut faire un choix. Ce choix, nous le ferons d'après les principes suivants : Il faut que les notions que les enfants vont acquérir

1) leur fassent mieux connaître leur ambiance;
2) les préparent à l'étude des branches d'enseignement qui vont suivre et, par là, à la vie elle-même;
3) leur ouvrent les yeux sur les rapports entre les différents domaines de la nature et la vie des hommes.

Pour ce qui concerne le premier point, l'enfant est entouré d'objets manufacturés, produits de l'industrie; il en doit d'abord connaître à fond les formes, couleurs, et autres caractères physiques. Mais après cet examen attentif, il doit remonter à l'industrie elle-même, au travail de l'homme, et, de celui-ci, à la nature qui en a fourni les matières premières, sous forme de minéraux, de plantes ou d'animaux. Ceci nous conduit dans trois domaines différents, mais étroitement liés entre eux :

a) la nature, qui est pour nous tous le grand et unique réservoir de matières premières;

b) la société industrielle, où ces matières sont transformées;

c) la société des consommateurs, dont nous faisons tous partie.

[1] A ce même effet, les auteurs ont réuni une matière abondante dans leurs séries de livres de lecture pour les premières années (voir p. 261 sqq.).

Reste la grosse question de savoir quels sujets il convient de choisir, et dans quel ordre il faut les présenter.

Dans la plupart des écoles, on commencera par la géographie des Pays-Bas dans la quatrième année scolaire. Si l'on veut que la géographie soit autre chose que l'étude des cartes, il faut que les enfants aient certaines idées claires sur les « paysages géographiques »[1] de leur pays. On peut diviser ces derniers en deux groupes :

a) Régions incultes : Forêts, bruyères, marais;

b) Régions cultivées : Prés, pâturages, champs, exploitations maraîchères.

Dans quelque direction qu'on traverse la Hollande, presque toujours on se trouvera dans l'un des « paysages » cités. La géographie de notre pays aura donc à en donner au moins quelques notions. Mais à chacun de ces paysages appartiennent des plantes, des animaux et des hommes (suivant leurs métiers) qui en sont inséparables, donc, des plantes, des animaux et des industries caractéristiques. L'image complète d'un paysage comporte tout cela.

Les enfants se familiarisent donc, pendant le semestre d'été des deux ou trois premières années scolaires, avec nos forêts, nos landes couvertes de bruyère et nos marais, avec leurs principales espèces d'arbres, d'herbes et d'autres plantes; et avec les principaux animaux qui les peuplent; voilà pour les régions incultes.

Quant aux régions cultivées, ils verront d'abord le pâturage avec ses plantes caractéristiques, les animaux qui s'en nourrissent et les industries — laitière et lainière surtout — qui en dérivent; puis les champs, qui les mettent en contact avec l'agriculture; et enfin les exploitations maraîchères, avec le commerce des fruits et légumes qui s'y rattache, et qui prend une importance de plus en plus grande pour notre pays. Et cette étude, bien dirigée, leur fournira déjà pas mal de notions de géographie, qui leur seront extrêmement utiles plus tard, quand ils aborderont systématiquement cette branche. En outre, elle aura jeté des bases solides pour l'étude ultérieure de l'histoire nationale; car celle-ci, bien comprise, fera voir comment notre patrie, région de forêts, de bruyères et de marais, est devenu un pays de pâturages, de champs et de jardins (cultures maraîchères).

Cet ordre correspond à celui de l'histoire de la civilisation; mais il n'a pas été choisi pour cette raison; ce sont les degrés de

[1] Le terme hollandais employé ici et dans la suite, correspondant à l'allemand : *geographische Landschaften*, désigne les paysages-types, caractéristiques pour les différentes régions naturelles du pays. (N. d. Tr.).

difficulté de la matière qui l'ont déterminé. Nous ne pouvons pas nous arrêter ici à ces considérations; pas plus que nous ne pourrons donner un résumé complet de la matière d'enseignement de chaque semestre. Remarquons seulement que le jardin de l'école devra être ordonné conformément à ce programme, de façon que la première année y trouve son pré avec les herbes et les fleurs qui lui sont propres; la seconde, son champ de blé et de pommes de terre; la troisième, un jardin potager avec une collection de légumes judicieusement choisie.

Quant aux semestres d'hiver, ils sont réservés à trois industries, que nous avons choisies parmi les plus importantes et en même temps les plus simples, soit :

1) l'industrie du bois,
2) la briqueterie, la poterie,
3) l'industrie de la pierre taillée.

Dans notre premier fascicule, nous montrerons la façon dont on peut traiter l'industrie du bois. On verra qu'elle répond aux trois postulats énoncés plus haut, en faisant connaître l'ambiance, en préparant l'enseignement ultérieur, et en ouvrant les yeux sur les rapports entre la nature et la vie des hommes.

Le choix des industries a été déterminé, lui aussi, par la difficulté des matières. Dans les degrés supérieurs, nous verrons, par exemple, comment les fibres végétales sont converties en toile, le sable et la soude en verre, les peaux en cuir, le minerai en objets de fer. Conformément à la corrélation qui existe entre la complexité d'une industrie et son apparition dans l'histoire de la civilisation, on verra que — comme c'était le cas pour les industries agricoles — l'ordre suivi par nous est quasi parallèle à celui de l'histoire.

En traitant des « paysages », des métiers et des industries, en faisant la connaissance de plantes et d'animaux, nous n'oublions pas la botanique et la zoologie proprement dites. On s'en apercevra en lisant ce premier fascicule, où nous traitons les parties de la plante et de l'animal et, d'une manière sommaire, leur évolution. Cette étude sera continuée et approfondie plus tard, mais en choisissant les objets surtout parmi ceux qui interviennent dans les autres branches d'enseignement, et qui ont donc pour ainsi dire une signification géographique ou industrielle. Il en sera de même pour la physique, qui prendra de l'importance aux degrés supérieurs, mais toujours en rapport avec l'industrie, de façon que nous voyions immédiatement les applications des notions acquises. En voici un exemple :

La géographie de la province de Zélande, ou de telle autre

région analogue, se rattache, dans le jardin de l'école, d'une part à la culture des betteraves, que nous y pratiquons comme les habitants de ces contrées; et, d'autre part, dans la leçon de physique, à l'osmose, à la cristallisation, aux solutions, et à d'autres applications de la physique dans l'industrie du sucre, que naturellement nous rencontrons dans ces mêmes contrées.

Nous sommes obligés de nous borner à ces brèves indications, incomplètes à tous égards, et qui ne servent qu'à faire connaître un peu les idées qui sont à la base de notre plan. On verra assez, par la suite, comment nous pourvoirons, chaque année, non seulement à l'extension, mais aussi à la répétition de la matière d'enseignement. Car nous estimons que c'est peine perdue que d'enseigner aux enfants des connaissances qui ne valent pas la peine d'être répétées et acquises d'une façon durable.

Et maintenant : « Sortons dans le monde ! » [1] pour voir, non seulement combien il est riche, mais aussi combien il est beau. Que le maître n'oublie jamais cette dernière vérité. Que son enthousiasme pour tout ce qui est beau agisse sur les enfants en éveillant et en formant leur esprit. Et cet enthousiasme prendra le caractère d'une adoration pieuse là où l'homme, en multipliant ses connaissances, s'élève jusqu'à l'Inconnaissable; où le monde des choses visibles lui donne comme un pressentiment de l'Invisible. Ce n'est pas pour former des pédants que nous voulons initier les enfants aux nombreuses relations qui existent entre toutes les choses et qui en font un ensemble uni et indivisible, où tout se tient, où rien n'existe par soi-même. Au contraire, si nous voulons que les élèves pénètrent l'âme des choses en les comprenant, c'est que notre expérience personnelle nous a montré que plus sont opiniâtres nos efforts vers une connaissance claire et autant que possible complète, mieux nous nous rendons compte de notre ignorance.

Plus nous apprenons à connaître ce que l'homme peut, plus nous sentons son impuissance. Ce ne sont pas l'ignorance et le regard borné, mais au contraire les connaissances précises jointes à une vue large, qui nous révèlent le mieux notre petitesse. Et c'est ce qui provoque le plus sûrement une attitude pieuse vis-à-vis de cette puissance inconnaissable, en laquelle l'humanité, la tête humblement baissée, mais le cœur plein de confiance, adore son Dieu.

* * *

[1] Titre d'une série de livres de lecture de Ligthart et Scheepstra, voir p. 100. (Trad.).

II. PREMIÈRE ANNÉE SCOLAIRE

(ÉLÈVES DE SIX ANS.)

A. *Semestre d'hiver* [1].

La première leçon commence par un petit jeu. Les petits élèves de six ans, qui viennent de faire leur entrée à l'école, vont, sur un signal donné par la maîtresse, se ranger contre le mur devant la classe, puis contre celui du fond, puis contre celui de gauche, ensuite contre celui de droite, et ensuite — eh non ! il n'y a plus de murs ! C'est que le plancher n'a que quatre côtés : deux longs et deux courts : en jouant, les enfants ont eu leur première leçon de géométrie : ils ont fait la connaissance du rectangle.

C'est le moment de leur distribuer de petits rectangles en papier, de 4 × 3 cm., de petits « planchers », sur lesquels ils suivront au crayon les traces d'un petit garçon se promenant sur le plancher de la classe : première notion de géographie; plus tard on leur donnera d'autres feuillets de papier, qu'ils pourront plier et couper en quatre, puis en huit, pour en faire des « planches » : commencement du travail manuel.

Ici intervient l'histoire du petit Willy. Il avait perdu sa bille dorée dans un trou que les souris avaient rongé dans le plancher de la chambre. Cette histoire permet aux souris et au chat de faire leur entrée dans la matière d'enseignement, comme représentants des animaux rongeurs et carnassiers. Les dents des souris sont comme de petits ciseaux. Ou plutôt inversément, les ciseaux du charpentier, qui vient réparer le plancher, sont comme des dents, ainsi que ses autres outils : rabot, vilebrequin, scie, tenailles; dans nos outils, nous ne faisons qu'imiter la nature.

Voilà comment nous concevons cette trinité didactique que forment le jeu, le travail (manuel) et la narration.

Nous avons parlé d'un charpentier. Ce n'est pas un charpentier quelconque : c'est celui qui vient poser les planchers de la nouvelle maison que le papa de Willy fait bâtir pour sa famille. Dans leurs après-midi libres, les enfants vont s'amuser dans la maison en construction, où il y a tant de choses intéressantes à voir. Et la maîtresse raconte à ses élèves tous leurs jeux, leurs

[1] Résumé des matières contenues dans le premier fascicule de *La Vie Intégrale*; pour plus de détails, voir Edw. PEETERS. *Jan Ligthart et son Œuvre*, p. 32-43.

trouvailles et découvertes, leurs entretiens avec les ouvriers, si bien qu'on oublie presque d'être en classe !

Ce charpentier donc a aussi sa mesure, et chacun des élèves va avoir la sienne, pas trop chère, ni trop compliquée, mais qui aura le charme d'être confectionnée par son possesseur lui-même : une simple bande de papier de 4 × 1 cm., pliée en quatre, dont ils se serviront pour leurs travaux manuels et avec laquelle ils vont se mettre à mesurer tout ce qui leur tombe sous les mains : source inépuisable d'exercices de calcul.

Après quelques jours, cette petite mesure sera remplacée par une de 8 cm., puis de 16 cm., et, le moment venu, dix centimètres seront réunis en un décimètre. Inutile d'inculquer d'abord la notion de mesure ou d'expliquer les termes de centimètre et de décimètre. Avec l'intuition des choses, les idées s'y rattachent toutes seules, et les noms s'apprennent sans peine.

Le bois du plancher nous conduit aux arbres qui le fournissent; d'abord ceux du préau. Nous voici en pleine botanique. Allons étudier ces arbres. Non pas en répétant les vieilles bringues de « ceci-est-le-tronc-de-l'arbre », etc., mais en grimpant dedans. Ceci sera fait par un des gamins, voire même par la maîtresse elle-même, ou bien par notre petit ami Willy, dans une poésie que Ligthart a faite dans ce but, avec un nombre d'autres, et que les élèves vont apprendre et chanter. Inutile de rendre ces poésies ennuyeuses en les « expliquant », ni de faire apprendre par cœur le « vocabulaire » concernant l'arbre. On n'enseigne pas la langue en l'expliquant, mais en la vivant. Les choses amènent les mots, sans qu'on ait besoin de les tirer par les cheveux. Tous ces mots et formes qu'on présente et explique aux enfants par le moyen des vocabulaires, cours de langue, etc., restent à la surface, ne sont pas assimilés. Si c'est la vie qui les fournit, elle suffit aussi à les expliquer. La maîtresse n'a pas dit : « Ceci est le tronc », mais : « Tiens, Pierre, pourras-tu grimper sur ce tronc ? » On ne voit réellement les choses que par l'intérêt, et alors, on les voit non seulement des yeux, mais aussi du cœur. (Demandez-le seulement aux amoureux !)

Et comment cet arbre se transforme-t-il en plancher ? Les tableaux de *La Vie Intégrale* nous l'apprendront, ou plutôt, pas ces tableaux; la maîtresse non plus : elle ne fait que prêter sa voix; mais ces hommes qu'on y voit : Hachette, le bûcheron, Bize, le scieur et Dubois, le charpentier. Ce sont eux qui parleront de leurs métiers à Willy et ses frères et sœurs. Puissance magique de la narration : quand les enfants racontent à la maison — et ils le font ! — comment on abat les arbres, il ne faut

pas que Papa se hasarde à une critique. Hachette — notez bien, non la maîtresse, mais Hachette, le bûcheron — « l'a dit lui-même ! »

Chaque mois a sa planche, en rapport avec la saison. En octobre, Willy et Mimi se promènent dans la forêt; en novembre, ils visitent la scierie; en janvier, le charpentier; en février, un chantier maritime, ou plutôt fluvial, où l'on construit des chalands en bois; et en mars, ils jouent au jardin, derrière la maison neuve, qui vient d'être achevée. On y voit les pigeons, qui font leur nid : comme nous, ils cherchent leur bois dans la nature; mais ils le prennent tel quel, et nous, nous le travaillons.

Ainsi, en jouant, en travaillant, et en écoutant, les élèves ont vécu tout l'hiver dans un petit monde groupé autour de l'industrie du bois et qui leur a fourni des connaissances sur une foule de choses : hommes, animaux, plantes, outils, métiers, formes, mesures, couleurs. Mais ils ont reçu cette science sous la forme qui leur convient. Le lait maternel contient tout ce qui est nécessaire à la croissance de l'organisme sous une forme agréable : imitons la nature dans la nourriture spirituelle que nous donnons aux enfants : servons-leur les sciences sous forme de lait maternel.

B. *Semestre d'été.*

Au lieu de continuer à analyser le contenu des quatre fascicules de ce manuel, qui est destiné surtout à l'enseignement des premières années, nous préférons donner un extrait de la suite des conférences faites par Ligthart à Göteborg (v. p. 143), dans lesquelles il a donné un exposé très vivant de sa méthode à travers toutes les années d'études de l'école primaire.

(81) Pendant l'été de la première année scolaire, nous allons en pension chez le paysan Pache, qui a une belle ferme et beaucoup de bétail, de volaille, etc. Nous, c'est-à-dire la classe, qui va participer à la vie des deux enfants du dit paysan, Henri et Jeanne, avec lesquels un récit d'introduction et les tableaux de la deuxième série nous mettront bientôt en rapport de bonne camaraderie. Ces tableaux correspondent chacun à un mois de l'été, en illustrant les phénomènes et activités qui leur sont propres. Un coin du jardin scolaire servira comme terrain d'application. Nous y sèmerons de l'herbe, nous y planterons des fleurs, que nous irons chercher dans les prés et, plus tard, nous y ferons

notre foin. Comme les prés de notre pays sont sillonnés de canaux, grands, petits et minuscules, nous imiterons ce paysage, aussi fidèlement que possible, au moyen de bassins en zinc, très allongés, dans lesquels des grenouilles et quelques petits poissons vivront sous une couche ininterrompue de lentilles d'eau. Voilà un « paysage géographique » de notre pays en miniature, avec ses plantes, ses animaux, ses habitants, ses industries caractéristiques, dans lequel nous allons vivre, soit en réalité (jardin scolaire), soit en imagination (tableaux, récits, lectures, leçons orales et matérielles de démonstration).

La fabrication du beurre et du fromage serait-elle trop difficile à comprendre pour des enfants de six ans ? Voyons un peu. Regardez cette bouteille de lait. Voyez-vous le beurre ? La blancheur du lait, c'est le beurre. Le lait, c'est de l'eau mélangée de beurre. Si nous le laissons reposer, la crème monte à la surface. Cette crème, c'est du lait qui contient plus de beurre, et qui est pour cela plus jaune. Si nous l'agitons, les particules de beurre se rapprochent et s'agglomèrent : nous avons du beurre.

On peut même aller plus loin. Le lait contient aussi du sucre. Mais on ne le voit pas, car il est dissous dans l'eau. (Démonstration : on dissout une cuillerée de sucre dans un verre d'eau : on peut le goûter, mais on ne peut pas le voir.) Il y a aussi du fromage dans l'eau, invisible également. Seule la graisse, le beurre, n'est pas dissous; il flotte dans l'eau, et lui donne sa couleur blanche.

Est-ce trop difficile ? Peut-être pour nous, qui sommes trop savants pour pouvoir présenter ces matières simplement, dans leur rapport naturel. Nous les avons séparées, reléguées dans différentes « branches ». « Industrie laitière et fromagère » est un terme qui a sa place dans le livre de géographie, imprimé entre parenthèses après certains noms; la question des solutions et des émulsions appartient au manuel de physique, et les animaux qui peuplent nos prés remplissent celui de zoologie. Mais il est temps que nous les replacions dans la vie, où ils ont leur vraie place.

III. DEUXIÈME ANNÉE.

A. *Hiver.*

Pendant la deuxième année scolaire, nous vivons en pensée sur les terrains argileux, en étudiant, pendant l'hiver, la briqueterie, et pendant l'été, l'agriculture.

Comme le plancher de notre classe nous a conduits dans la forêt, les murs de l'école nous conduiront dans les gisements de

terre glaise. Nous moulerons de petites briques, nous les sécherons, nous les entasserons, nous les cuirons. Ensuite, de même que les planches l'année précédente, il s'agira de les joindre : il faudra du mortier, et voilà les coquillages, les mollusques, l'eau de la mer (dans laquelle les coquillages étaient dissous sous forme de carbonate de chaux), les carrières de calcaire, les fours à chaux qui viennent envahir notre programme. Quelle abondance de matières, d'occasions pour apprendre la géographie par le moyen de notre entourage le plus immédiat : mais aussi, pour apprendre l'histoire ! Nous avons vu, au printemps passé, que les pigeons, comme nous, employaient du bois pour la construction de leur maison. Il en est de même des hirondelles, qui la font en terre glaise, et qui, en cela, comme les pigeons, ressemblent à nos ancêtres, en utilisant ces matières sous leur forme brute. Les vieux Germains construisaient leurs huttes de branches entrelacées, recouvertes de terre glaise.

Occasion, enfin, pour apprendre les mesures de longueur et de surface, et de répéter les tables de multiplication, à l'aide des briques et des carreaux que nous avons fabriqués et qui servent maintenant à construire des murs et à couvrir toutes sortes de surfaces.

(A noter que toutes les notions concernant les systèmes métrique et monétaire appartiennent, pour Ligthart, au cours de leçons de choses et non à celui de l'enseignement du calcul. C'est à peu près le contraire de ce qui se fait d'habitude : nos élèves se familiarisent avec les mesures en faisant d'interminables calculs : chez Ligthart, ils se familiarisaient avec les opérations élémentaires en jouant avec les mesures. Dans la classe de première année de son école, était installé un petit magasin, pourvu de balances, de poids, de mesures et de graines, que les enfants « achetaient » au moyen de pièces de monnaie pour en nourrir les pigeons qui peuplaient le préau. *Trad.*)

* * *

B. *Eté.*

Ce semestre nous retrouve à la campagne, chez le paysan Pache. Pendant le premier été, nous nous sommes surtout intéressés à ses prés, à la récolte du foin, à l'élevage du bétail et à l'industrie laitière. Cet été, nous nous concentrerons surtout sur les cultures auxquelles il se livre. Pour cela, notre jardin scolaire contiendra un petit champ de pommes de terre et de blé. A côte

de lui, nous aurons les six tableaux de la quatrième série, correspondant aux six mois de l'été et représentant la ferme de M. Pache et ses environs avec les occupations propres à chaque mois. Nous y trouvons aussi les plantes et animaux caractéristiques : parmi ces derniers, par exemple, le lièvre, l'hermine, le mulot, la buse, la corneille, la pie, la bergeronnette, l'alouette, la perdrix. Nous y voyons des ruches, dont les abeilles butinent sur le champ de sarrasin voisin; le battage du blé est une fête pour les moineaux. Parmi toute cette vie et cette activité campagnardes, les enfants figurant sur les tableaux sont pour nos élèves le centre d'attraction. Car nos leçons se donneront encore sous la forme narrative : sous celle d'un récit qui évoque la vie et éveille le désir de savoir. A côté de la narration, le travail et le jeu, comme de juste, auront leur part.

Nous allons donc planter des pommes de terre. Ce tubercule est une tige. Les élèves ne voudront pas le croire. Mais nous leur rappelons les tiges, les petits rameaux de l'année passée, qui contenaient à l'aisselle de chaque bourgeon, sous forme de fécule, un peu de nourriture destinée à son éclosion. De cette fécule, la pomme de terre en est remplie et ses « yeux » ne sont que des bourgeons. Le grain de blé contient aussi une provision de fécule destinée à une éclosion; mais c'est un fruit contenant un germe, petite plante en miniature avec sa racine, sa tige, ses feuillets, donc tout autre chose qu'un bourgeon. Nous semons la graine et suivons le procès de la germination.

En attendant, nous allons faire une excursion sur les terrains sablonneux, pour voir la bruyère avec ses troupeaux de moutons, ses bouleaux et ses sapins, et pour observer le pic et d'autres animaux.

A la fin de l'été, nous moissonnons ce que nous avons semé (leçon de langue maternelle !), nous rentrons notre moisson, nous battons notre blé, nous le vannons, nous le moulons, nous blutons notre farine.

Le moulin à blé, qui, à l'aide d'un dessin simple et clair, intéressera nos petits techniciens de huit ans, rappellera, par ses ressemblances et par ses différences, la scierie de l'année passée. Et il sera en même temps un point d'attache pour les leçons d'histoire et de géographie : nos ancêtres moulaient leur blé, comme le font encore de nos jours les peuplades non civilisées des pays éloignés, en faisant tourner de leurs mains une pierre sur une autre : le principe reste le même, la force motrice change : le vent (dans d'autres pays, l'eau) remplace la main. Et cependant, ces forces ne sont qu'une à leur origine : c'est ce que nous ver-

rons dans les années suivantes, lorsque nous remonterons à l'origine de toute énergie sur notre planète.

Comme la meule du meunier, les outils du paysan nous permettront aussi de découvrir l'unité dans la diversité. Dans la première année, nous avons vu que le ciseau du menuisier était une imitation de la dent (incisive) humaine ou animale. La bêche du paysan n'est qu'un grand ciseau et sa charrue est une bêche transformée; la herse est un râteau multiple, le râteau, comme le peigne, une imitation de la main et de ses doigts; et la meule, est-elle autre chose qu'une grande molaire ? (leçon de langue : étymologie). Comme tout se tient dans notre monde, et comme tout est simple quand on pénètre au fond des choses, simple, jusqu'à ce qu'on se heurte à l'Inconnaissable !

IV. TROISIÈME ANNÉE.

A. *Hiver.*

Nous entrons dans la troisième année scolaire. De nouveau, hiver et été ont leurs programmes différents, celui de l'été profitant du jardin scolaire, celui de l'hiver, de tout ce que le bâtiment scolaire, les rues et les magasins du voisinage peuvent apporter de vivant à l'enseignement [1].

Cet hiver, nous vivons de nouveau dans la pierre, mais cette fois, c'est la pierre de taille qui nous conduira aux carrières, aux rochers et à la montagne. L'année passée, la fabrication de la chaux nous a déjà fait voir une carrière de calcaire. Cette fois, ce sont le granit, le grès, l'ardoise qui nous intéressent.

Où trouve-t-on du granit dans les environs de l'école ? Chez Spinoza. Le socle de sa statue de bronze est en granit; nous en trouvons aussi aux façades du magasin de sucreries de M. Jamin et de l'Imprimerie Nationale. Allons voir ce granit sur place, après avoir expliqué en classe ce que veut dire ce mot (granit, granuleux, graine, latin : = *granum*, un des mots importés chez nous par les Romains qui, d'après nos manuels d'histoire, « envahirent notre pays l'an tel avant J.-C. » : histoire, géographie, géologie, sciences naturelles, presque toutes les branches peuvent ainsi se rencontrer dans une leçon de langue et la vivifier).

Je me promenais un jour dans notre ville avec un collègue, spécialiste en matière de géographie, et qui savait jongler avec les termes granit, porphyre, basalte, gneiss, etc., à faire tourner la tête au commun des mortels. Lorsque je demandai à ce savant

[1] Les excursions scolaires doivent toujours avoir un but défini et ne servir qu'à aller voir au dehors ce qu'il est impossible d'amener en classe et ce dont l'importance capitale justifie la peine et la perte de temps. (Note de Jan L.).

s'il pouvait me montrer ces merveilles, il me dit qu'il faudrait pour cela faire un voyage à l'étranger. Et nous nous trouvions sur un pont orné de colonnes de granit ! Qui donc a dit que nous avons des yeux pour ne pas voir ?

Interrogeons notre entourage immédiat. Mais que cela ne nous empêche pas de faire un voyage imaginaire dans la patrie de ces matériaux venus de l'étranger. Je ne vois aucun inconvénient à dérouler à ce propos la carte de l'Europe, même avant qu'elle ait son tour dans le cours de géographie, même sans introduction méthodique à la « notion de carte ». Les enfants apprennent à lire une carte comme en jouant, lorsque celle-ci a quelque chose d'intéressant à leur apprendre, et n'ont cure de nos introductions méthodiques. J'en ai vu qui s'amusaient royalement, le matin dans leur lit, à étudier des cartes, jusqu'à ce que le pédantisme scolaire vînt leur en faire perdre le goût. L'école ne ressemble-t-elle pas souvent à un institut destiné à étouffer méthodiquement, aux frais de l'Etat, le désir d'apprendre, si naturel chez nos enfants ?

Et pourtant, il est si facile de faire mieux ! Une visite aux magasins et ateliers du voisinage fait poser toutes sortes de questions, auxquelles on peut chercher la réponse avec les élèves. Pourquoi l'épicier s'appelle-t-il ainsi ? Quelles épices vend-il ? D'où les fait-il venir ? Chaque nom de denrée représente un chapitre de botanique, de géographie, d'industrie ! Faites donc suspendre les tableaux représentant les plantations de café, de thé, etc. Montrez le matériel intuitif *ad hoc* qu'on collectionne si facilement avec un peu de bonne volonté, ou qu'on trouve en abondance dans les musées. Que les enfants en arrivent à voir, derrière leur tasse de thé, les jardins des Chinois, derrière leur plat de riz, les *sawahs* inondés des Javanais. Alors, pourquoi ne pas leur montrer sur la mappemonde où habitent ces peuples, par quels chemins on fait venir le riz, le thé de ces pays éloignés ? Vous verrez comme la classe sera suspendue à vos lèvres, de quels yeux avides elle dévorera vos tableaux.

Certes, la matière ne manque pas ! Le temps, peut-être ? Personne n'est tenu d'en consacrer à cet enseignement plus qu'il ne peut. Nous reproche-t-on qu'avec cette méthode, on sait bien où commencer, mais jamais où finir ? Nous objecterons en demandant : où est la fin de toute science ? Chaque terrain qu'on aborde est illimité, mais nous y choisirons les choses essentielles, en tenant compte de leur importance pour la compréhension de notre entourage immédiat et en utilisant le temps disponible. Il faut toujours se restreindre, quelque branche qu'on ensei-

gne, et quelle que soit la manière qu'on emploie. La question est seulement de savoir si ces leçons partant de choses usuelles, mais mal connues quant à leur origine, leur histoire, ne sont pas beaucoup plus attrayantes et plus utiles que ce qu'on entend généralement sous le terme de Géographie. Suivre les lignes qui relient notre entourage immédiat à tous les points de notre globe, n'est-ce pas apprendre à connaître cet entourage et ces pays éloignés ? N'oubliez pas que nous en sommes encore aux premières années. La géographie du monde aura son cours méthodique plus tard. Mais celui-ci sera admirablement préparé par ces leçons occasionnelles, et les élèves peu doués, qui n'atteindront pas ce cours supérieur, profiteront d'autant plus des notions ainsi acquises.

* * *

B. *Eté.*

Pendant cette troisième année, le jardin scolaire illustrera les cultures maraîchères par des plantes dont nous consommons les racines (carottes), les tiges (rhubarbe), les feuilles (choux), les fruits (haricots). Nous répétons la germination, la croissance et la nourriture de la plante et, en plus, nous étudions cette fois la floraison et la fécondation. (Les grandes fleurs des cucurbitacées sont utiles pour cela.) Quelques animaux représentants des grandes classes zoologiques, pour autant qu'ils sont en rapport d'utilité ou de nocuité avec la culture maraîchère, fourniront l'occasion non seulement d'étudier leur vie dans leurs rapports mutuels et dans leurs rapports avec les plantes, mais aussi de répéter et de compléter la connaissance des principales caractéristiques des différentes espèces.

Le jardin potager se rattache à la culture du verger et de la serre chaude, et celles-ci à la curieuse industrie des légumes et des fruits en conserves.

* * *

Ainsi, à l'aide du jardin scolaire, des tableaux et des collections, du travail manuel et des récits oraux, les élèves auront acquis, à la fin de la troisième année scolaire, une idée de ce que nous avons appelé les « paysages géographiques » de leur pays natal, formant une introduction à la géographie, à l'histoire et aux sciences naturelles. Le travail manuel leur aura non seulement fait acquérir un peu d'habileté, mais il leur aura aussi rendu

familiers les éléments du système métrique et des principales figures géométriques, sans parler de l'influence heureuse de ce travail manuel sur la clarté des notions et la sûreté de la mémoire. Il est temps maintenant de consolider quelques-unes des notions acquises en les récapitulant d'une façon systématique.

Nous dessinons et colorons un plan du jardin scolaire, avec des prés verts d'herbe, des champs jaunes de froment, des terrains maraîchers rouges de fleurs. Ensuite, nous déroulons devant la classe une carte des Pays-Bas, où également les pâturages sont colorés en vert, les régions agricoles en jaune, et celles des jardins et des vergers en rouge. Les bruyères à l'est et les dunes à l'ouest flanquent ces régions cultivées. A côté de celle-ci, nous plaçons la carte géologique, sillonnée, elle aussi, de frontières provinciales et de lignes de communication. Mais ici, les couleurs indiquant les cultures, sont remplacées par d'autres, indiquant la nature du terrain : les terrains argileux y sont représentés par une couleur grise, les terrains tourbeux en brun et les terrains sablonneux en jaune. Les élèves connaissent l'argile, la tourbe et le sable, pour les avoir palpés. Ils connaissent également l'herbe, les céréales et les légumes, pour les avoir cultivés. Des végétaux alimentaires à l'usage de l'homme et des animaux, ils connaissent la croissance et l'utilisation, directe ou après leur transformation en pain, en beurre et en fromage. Ils ont suivi les lignes qui relient le paysage géographique à leur propre vie quotidienne, à leurs propres besoins vitaux, en sorte que ce paysage est devenu comme une partie d'eux-mêmes : les hommes y peinent pour leur subsistance et les lignes de communication qui le sillonnent servent à leur amener les produits du labeur de ces inconnus, devenus leurs amis.

Les noms des provinces sont vite appris; et maintenant, en voyage ! Voilà les lignes de chemin de fer; voilà les cours d'eau. Il faut, évidemment, que les élèves apprennent à circuler avec aisance sur cette carte, le long des multiples voies de communication. Cette connaissance aura son utilité pratique plus tard. Mais quelle jouissance, si, pendant ces voyages imaginaires, avec un livre [1] comme guide, on peut voir, comprendre les paysages qu'on traverse, parce qu'on connaît leur flore, leur faune, leurs habitants et leurs industries caractéristiques. La science est une puissance, oui, mais aussi une joie, et encore un élément de perfection morale, lorsqu'elle éveille des intérêts sains et purs, qui éloignent du mal en concentrant l'attention sur les merveilles

[1] C'est dans ce but que l'auteur a publié son cours de lectures géographiques : *A bicyclette à travers les Pays-Bas* (voir p. 101). (N. d. Tr.)

de la création. Car il n'y a de vraie science que celle de la Création.

Il va sans dire que pendant les années écoulées, les branches techniques (lecture, écriture, calcul, orthographe) ont eu leur juste part de l'horaire, en suivant chacune son cours méthodique.

§ 2. *Cours supérieur (Géographie, connaissance des principales cultures et industries, étude occasionnelle de l'histoire dans les trois dernières années scolaires.)*

I. INTRODUCTION.

Comme l'aura montré la fin du paragraphe précédent, nous ne méprisons pas les frontières historiques de nos provinces, mais nous les ignorons dans la division en chapitres de notre enseignement géographique. Là, la nature est notre seule maîtresse. C'est elle qui, sous l'influence du sol et du climat, a déterminé la vie des plantes et des animaux, que ce soit à l'état de culture ou de nature. Il est vrai que les serres chaudes peuvent transporter le climat tropical jusque près des pôles, que la nature du sol peut être modifiée par des engrais, l'élevage du bétail et l'agriculture n'en restent pas moins déterminés, dans les grandes lignes, par les facteurs naturels. L'industrie aussi, jusqu'à un certain point : nous trouvons toujours les fabriques de produits laitiers à proximité des pâturages, celles du sucre de betteraves, sur la terre argileuse.

La géographie physique est donc toujours notre point de départ : c'est elle qui détermine notre choix des matières pour la concentration des branches, et notamment des sciences naturelles et de la technologie.

Cette technologie est la pierre d'achoppement pour la plupart de nos adversaires. Le mot d'industrie n'évoque à leur esprit qu'une forêt de cheminées crachant de la fumée noire, qu'un engrenage de machines compliquées et de rouages inextricables. Sans parler de tous les bienfaits que nous devons à l'industrie, de ce que l'enseignement de la physique et de la chimie peuvent gagner en intérêt à mettre l'accent sur les applications de ces sciences à la technique, nous voulons attirer aussi l'attention sur le fait que ceux qui jugent l'étude des fabriques trop difficile pour l'école primaire ont depuis longtemps introduit dans son programme la fabrique la plus compliquée qui existe : le corps humain. Est-ce raisonnable ?

Toute fabrique, comme tout organisme vivant, nous place devant ces trois questions :

1. Comment l'énergie est-elle transformée en mouvement mécanique ?

2. Comment ce mouvement est-il transmis ?

3. Comment les matières premières sont-elles transformées en produits nouveaux ?

A la première question, la réponse la plus claire et la plus concrète est donnée par la machine à vapeur. Chaleur produite par la combustion (oxydation), ébullition, pression de la vapeur, mouvement rectiligne du piston, transformé en rotation par le volant; toutes ces phases sont faciles à suivre pour l'enfant.

Et dans le corps humain ? Là aussi, l'oxydation est source de chaleur et d'énergie, mais qui peut montrer comment cette énergie se transforme en mouvement, dans la contraction des muscles, par exemple ? C'est un mystère. Nous parlons d'oxydation, dans notre organisme, à propos de la respiration. Or cette oxydation, loin de se produire dans les poumons, s'accomplit dans chaque cellule vivante de notre corps : impossible de la faire voir aux enfants. Mais on croit pouvoir leur dévoiler cette œuvre mystérieuse de Dieu, comme si elle n'avait point de secret, en négligeant de la rendre au moins un peu plus intelligible par l'exemple si clair de la machine à vapeur.

De même, pour la transmission du mouvement. Nous parlons d'os, de tendons, de muscles et de nerfs, comme si leur mystère n'était pas mille fois plus grand que celui de la fabrique la plus compliquée.

Enfin, un des plus grands miracles m'a toujours semblé être la transformation des aliments en éléments de l'organisme vivant. Et pourtant, on enseigne aux élèves la topographie du tube digestif, de la circulation, sans se rendre compte qu'on les introduit ainsi dans un labyrinthe inextricable. Comment ce palais vivant a-t-il été bâti ? D'où sont venus ses matériaux ? — Eternel mystère de la vie !

Mais voici l'homme, lui aussi, doué de force créatrice. Elle se manifeste dans nos maisons, dans les produits de toutes nos industries. Nous aussi, nous faisons subir toutes sortes de métamorphoses à la matière première. Et, étant les auteurs de ces métamorphoses, nous savons les expliquer; non en ce sens que nous puissions expliquer les forces naturelles dont nous usons pour notre travail — elles restent des mystères, quoique nous les fassions obéir à notre volonté; — mais en ce sens que nous pouvons suivre la marche des processus de transformation qu'elles opèrent, puisque c'est nous qui dirigeons leur action dans les conditions que nous avons créées. Tout cela est en grande partie

accessible aux enfants. Comment l'herbe est-elle transformée en lait dans le corps de la vache ? Nous ne le savons pas. Comment transformons-nous une partie de ce lait en beurre ? Nous le savons. Comment des éléments de la terre argileuse sont-ils transformés en épis de blé ? Nous ne le savons pas. Comment transformons-nous cette terre en briques, et celles-ci en maisons ? Nous le savons. Ce que l'homme fait est accessible à son intelligence. A celle de l'enfant aussi. Car l'humanité a, elle aussi, connu son enfance, lorsqu'elle travailla à la façon des primitifs. Et, dans ces industries primitives, l'enfant se sent chez lui. Introduisons-le dans ces ateliers de l'humanité, pour l'amener peu à peu à comprendre, dans la faible mesure du possible, les œuvres du grand Artisan.

Nous n'oserions affirmer ces choses, si l'expérience ne nous avait pas prouvé qu'il est facile de placer les notions essentielles concernant nos industries à la portée de nos élèves et de les préparer ainsi graduellement à l'étude de la Nature.

II. CULTURES ET INDUSTRIES; DIGRESSIONS GÉOGRAPHIQUES ET HISTORIQUES.

Pendant la quatrième et cinquième année, nous cultivons, dans notre jardin scolaire, quelques plantes industrielles, se rattachant les uns à la terre argileuse, les autres aux terrains sablonneux. Parmi les premières, citons les plantes dont nous utilisons les fibres : le lin et le chanvre; la graine huileuse : les deux précédentes et le colza; les racines : la chicorée et la betterave à sucre; les feuilles : le tabac. Le nombre dépendra de l'espace et du temps disponibles, mais on retiendra en tout cas le lin et la betterave, pour l'étude des industries textile et sucrière, si importantes pour notre pays. A défaut de jardin, on les cultivera dans des caisses, devant les fenêtres de la classe; il faut les avoir sous la main, à tout prix ! Parmi les plantes appartenant aux terrains sablonneux, citons le seigle et la pomme de terre, pour les industries du papier, de la fécule et de l'amidon, si faciles à comprendre; de même le sarrasin et le lupin, ce dernier comme « engrais vert »; on y ajoutera, si l'on veut, quelques tulipes et jacinthes. Pendant l'été de la sixième année scolaire, qui termine le cours primaire, on cultivera un petit jardin d'agrément.

En ce qui concerne la botanique, ce programme est modeste, mais il est suffisant pour répéter et compléter les notions essentielles. Si un maître a le goût de cette branche et le talent de développer ce goût chez ses élèves et veut aller un peu plus loin,

nous ne nous y opposerons pas, pourvu que les phénomènes biologiques capitaux : alimentation et reproduction, maintien de l'individu et de l'espèce, restent toujours au premier plan.

* * *

Les plantes ainsi cultivées nous serviront de matériel d'intuition pour l'étude des industries. La démonstration des procédés techniques se fera toujours par les moyens simples dont nous disposons. Voici pour l'industrie textile : nous faisons rouir notre lin dans un seau rempli d'eau; nous le broyons avec nos règles de bois; nous le sérançons avec un peigne; nous le filons et le retordons (leçon de langue : du fil à retordre !) de nos doigts, nous le tissons comme on fait du tissage en papier à l'école enfantine.

A-t-on à sa disposition des tableaux illustrant notre industrie ou même de petits modèles de machines textiles, tant mieux ! Pourvu qu'on fasse toujours ressortir le principe très simple qui est à la base de tout : remplacement d'un organe humain (le plus souvent la main ou la dent) par une machine faisant le même travail plus vite, plus en grand, ou avec plus de précision.

Faisons un pas de plus. Le coton est une plante industrielle plus importante encore, de nos jours, que le lin et le chanvre. A notre latitude, nous ne pouvons la cultiver. Faisons donc un voyage imaginaire dans sa patrie tropicale, à l'aide de notre collection de tableaux et d'objets (géographie occasionnelle de ce pays).

Et n'oublions pas l'histoire. Les Bataves, nos ancêtres, se couvraient de peaux d'animaux. C'étaient des « sauvages ». Et nous, gens « cultivés » du vingtième siècle, que faisons-nous ? Votre complet, Monsieur, taillé à la dernière mode, est en peau de mouton, et votre blouse en pur fil, Madame, n'est pas si éloignée que cela de la première chemise d'Eve, votre mère !

D'où viennent ces nègres qui travaillent dans les plantations de coton d'Amérique ? Lorsque, en ma qualité de « chef ambulant », je surprends un maître faisant à sa classe la lecture de « La case de l'oncle Tom » de Mme Beecher-Stowe, malgré l'horaire selon lequel il devrait faire de la géographie ou de l'histoire, je referme doucement la porte entr'ouverte, pour ne pas le déranger dans cette admirable interprétation du programme prescrit. Et je ne l'arrêterai pas non plus, s'il veut, à ce propos, raconter

la Guerre de sécession, en faisant voir la répercussion lointaine d'un acte d'amour chrétien, comme le fut la publication de ce livre.

Cet excellent maître ne manquera pas de s'embarquer avec sa classe, pour leur voyage de retour imaginaire, sur le paquebot qui transporte les ballots de coton à travers l'Océan, la Manche et la Mer du Nord, pour les décharger à Rotterdam. N'y a-t-il pas quelque chance que les élèves se souviennent encore des détails de ces leçons, lorsque, plus tard, ils apprendront la géographie de l'Amérique d'une façon plus suivie ?

Nous voici de retour dans notre pays. Nous ne tarderons pas à nous heurter à un de ces termes que les auteurs de manuels géographiques aiment à placer, sans autre, entre parenthèses, après certains noms : « industrie du papier ». Comment faire pour que ce terme soit pour nos élèves autre chose qu'un mot vide ?

L'industrie textile nous a pourvus de tissus; nous en avons fait des vêtements; nous les avons portés; ils sont usés. Qu'en faire ? Les jeter ? Les enfants de l'école populaire savent faire mieux. Ils les vendent pour quelques sous au chiffonnier. Un enfant lève la main.

« Monsieur, on y porte aussi les os !

— Sais-tu ce qu'il en fait ? »

Personne ne le sait.

« Apportez-moi des os demain ! »

Le lendemain, le maître dispose de toute une collection d'os. Il en jette un dans le poêle : la colle qu'il contient brûle, il reste la chaux. Il plonge l'autre dans de l'acide chlorhydrique : la chaux se dissout, il reste la colle. C'est ce que fit une jeune institutrice en traitant le corps humain dans une classe de quatrième année, et elle profita de l'occasion pour parler des jambes courbes si fréquentes chez les petits enfants. Cela délia des langues :

« Ah oui, Mademoiselle, ma petite sœur....

— Et mon petit frère....

— Précisément, dit la maîtresse, c'est qu'il y a trop peu de chaux dans ces petites jambes. Ou bien plutôt, pas dans les jambes, mais dans les os à l'intérieur. »

Elle en fit une jolie leçon d'hygiène.

Mais que ces os ne nous fassent pas oublier nos chiffons. Qu'en fait-on ? Epluchons-les, jusqu'à ce qu'il ne reste qu'un tas de fibres. Jetons-les dans une cuvette d'eau, et remuons jusqu'à ce que nous ayons une bouillie épaisse. Nous la versons sur un tamis et la laissons égoutter. Il ne reste qu'une mince couche de fibres entrelacées dans tous les sens, et qui se tiennent plus

ou moins : une espèce de feutre que nous appelons papier. (D'où vient ce nom ? Fabrication du papyrus par les Egyptiens.)

Voilà comment on peut illustrer son enseignement de la géographie et de l'histoire.

III. BIOLOGIE, TECHNOLOGIE, PHYSIQUE ET CHIMIE ÉLÉMENTAIRE.

Toute plante est composée de cellules. L'année passée, nous avons étudié la paroi de la cellule en étudiant la fibre; cette année, nous allons en connaître le contenu. Nous disposons de pommes de terre que nous avons plantées nous-mêmes, comme durant la deuxième année, mais dans un but différent. La première fois, elles étaient destinées à la consommation; cette fois, nous les avons cultivées dans un but industriel. Nous les râpons sur une grosse râpe de cuisine, pour déchirer les parois cellulaires; nous ramassons le produit obtenu dans un petit linge, que nous fermons d'une ficelle et que nous serrons de nos doigts dans une cuvette d'eau.

Les parois cellulaires et les matières albumineuses sont retenues par l'étoffe, mais les grains microscopiques de fécule passent à travers pour flotter dans l'eau et se déposer au fond, après un temps de repos.

Pendant ce temps, nous dessinons au tableau noir la coupe agrandie d'une pomme de terre, où l'on voit les grains de fécule. Maintenant nous versons avec précaution l'eau de la cuvette et nous séchons le dépôt blanc. Voilà notre fécule de pommes de terre.

Une dame, professeur de physique, me fit une fois remarquer que ce procédé, extrêmement simple, ne peut donner aux élèves une idée, même approximative, de ce qui se passe dans une fabrique de fécule. On me fait souvent cette objection à propos de ma façon de traiter les industries. Mais ces adversaires luttent contre des moulins à vent, parce qu'ils n'ont pas saisi mon intention. Je suis loin de vouloir enseigner aux élèves tous les perfectionnements que la technique contemporaine a apportés aux procédés industriels. Ce sont les principes très simples que je cherche à découvrir sous la complexité de leurs applications et à mettre sous les yeux des enfants. Le plus ou le moins des détails techniques est accessoire et dépend des circonstances et du degré de développement de la classe.

On pourrait presque simplifier encore notre fabrique de fécule scolaire, en remplaçant la râpe par un couteau, voire même par

nos dents, pour faire voir que celles-ci sont, ici de nouveau, le prototype de l'outil et de la machine.

Ramassons notre fécule séchée dans une tasse, et versons un peu d'eau bouillante dessus. Elle se gonfle; encore un peu d'eau, jusqu'à ce que toute la fécule en soit imbibée. Nous séchons de nouveau cette bouillie; elle se rétrécit en se crevassant : nous avons fait de l'amidon.

* * *

Les phénomènes de la germination des graines nous ont occupés, dans cette cinquième année, pour la cinquième fois. Cette fois, ils nous placent devant un problème. Les graines contiennent de la fécule. Cette fécule doit nourrir le germe, qui en fait des racines, une tige et des feuilles. Or le germe est composé de cellules, chaque cellule étant isolée par une paroi. Comment la fécule peut-elle pénétrer dans les cellules, à travers ces parois trop denses ? Celles-ci laissent passer l'eau et aussi des matières qu'elle tient en solution. Mais nous avons vu que la fécule ne se dissout pas dans l'eau.

Or voici qu'un miracle se produit. La graine contient une matière appelée diastase. Dès que la chaleur et l'humidité font pousser le germe, cette diastase se met en action : elle transforme la fécule en sucre. Le sucre est soluble dans l'eau : cette solution peut traverser les parois cellulaires, pour nourrir la petite plante : elle croît, c'est-à-dire, par une nouvelle transformation, elle développe ses organes, grâce au sucre qu'elle reçoit.

Osmose, disent les savants. Ne craignons pas d'employer ce mot devant la classe; les élèves l'apprendront tout seuls, surtout si nous leur montrons comment une solution de sulfate de cuivre, contenue dans une vessie, traverse celle-ci pour colorer en bleu l'eau dans laquelle elle est suspendue. Voici une nouvelle illustration de ce phénomène :

Coupons une betterave en tranches minces. Si nous jetons celles-ci dans l'eau, l'action de l'osmose se produira sur toute leur surface et aura bientôt épuisé leur provision de sucre, surtout si nous renouvelons de temps en temps l'eau, pour maintenir le déséquilibre.

Je n'entre pas dans tous les détails. Chacun peut en faire voir ce qui lui semble utile. Mais j'ai encore un mot à dire sur le sucre.

* * *

Voici une petite bouteille d'eau sucrée. Nous y ajouterons un peu de levure, c'est-à-dire des microbes, de toutes petites plantes. Ces plantes vivent, ont besoin de nourriture, qu'elles trouvent dans le sucre. En consommant celui-ci, elles le transforment en deux corps nouveaux : en alcool et en acide carbonique. Nous pouvons recueillir ces deux produits; d'abord l'acide carbonique, qui vient à la surface de l'eau sous forme de bulles de gaz, et dont nous pouvons prouver la présence par les moyens connus.

L'alcool s'obtient aussi facilement par distillation; (une goutte s'appelle en latin *stilla*; distiller signifie donc égoutter); versons-le dans une petite lampe à alcool : elle brûle.

Ce n'est qu'en voyant cette petite flamme que la classe, émerveillée, croira réellement qu'elle a fabriqué de l'alcool. — Croire ? Mais, dira-t-on, l'enseignement des sciences n'est-il pas destiné à habituer les enfants à observer et à conclure avec exactitude, à remplacer les croyances par des certitudes rigoureusement scientifiques ? Illusion ! Les enfants ne savent pas observer scientifiquement, aussi peu que nous-mêmes. Nous aussi, nous croyons nos professeurs et nos livres; et nos élèves nous croient. Les expériences que nous leur faisons faire ne constituent pas un matériel de démonstration scientifique, mais une illustration de notre parole. Si nos élèves se refusaient à nous croire, nous ne saurions leur prouver l'exactitude de ce que nous leur communiquons. En voyant brûler l'alcool, en reconnaissant son odeur, ils croient ce que nous leur avons dit, que les microbes de la levure l'ont tiré du sucre, que celui-ci vient de la fécule par la diastase et, plus tard, dans la sixième année, que cette fécule est formée par la plante avec l'aide carbonique de l'air et l'eau du sol. Nous racontons les sciences naturelles, comme l'histoire et la géographie, par des paroles, des images, des objets, des faits. Sans la parole du maître, par leur propre observation, les élèves n'apprendraient presque rien, ou n'arriveraient qu'à des conclusions fausses, comme le peuple en tire encore tous les jours.

* * *

La fabrication de la bière, notre dernière industrie pour cette cinquième année, n'aura plus de secrets pour nos élèves, qui savent maintenant que les graines en germination contiennent du sucre, et que ce sucre peut être transformé, à l'aide de microbes, en alcool et en acide carbonique.

Nous avons tous appris, dans notre jeunesse, que nos braves ancêtres, les Bataves, se fabriquaient de la bière d'orge et que, après s'en être enivrés, ils se mettaient à jouer aux dés, avec une telle passion, qu'ils finissaient souvent par mettre à l'enjeu leurs femmes, leurs enfants, et jusqu'à leur propre liberté.

Comment faisaient-ils leur bière ?

Prenons un morceau de pain dans la bouche, mastiquons bien. Que se passe-t-il ? Le pain prend un goût sucré. C'est que notre salive contient un ferment analogue à celui de la diastase, appelé ptyaline, et qui transforme la fécule du pain en sucre. (Je sais bien que ce n'est pas exact : c'est de la maltose, qui doit encore être transformée en glucose; mais il faut de temps en temps avoir le courage d'être inexact !) Eh bien, faisons une bouillie de farine d'orge, ajoutons-y un peu de salive, et la transformation de fécule en sucre s'opérera; exposons ce produit à l'air, et les microbes que celui-ci contient finiront le travail. C'est ainsi que, de nos jours encore, des peuples primitifs transforment le blé nourrissant en une boisson enivrante.

* * *

Nous avons commencé, dans la première année, par l'étude de l'arbre et de ses parties constituantes. Pénétrant de plus en plus au fond de la matière, nous avons fini par diviser une partie du contenu de la cellule en alcool et en acide carbonique. Pendant cette sixième année, enfin, nos leçons d'histoire naturelle consisteront, entre autres, à reconstituer certains corps, comme l'acide carbonique et l'eau, avec leurs éléments constitutifs; ensuite, à voir transformer ces deux corps, dans l'organisme de la plante, en sucre et en albumine.

Nous aborderons les phénomènes de la nutrition et d'autres encore, chez les plantes, chez les animaux et chez l'homme, d'une manière plus ample et plus détaillée. Nous verrons que, sous l'action de la lumière solaire, la chlorophylle décompose l'acide carbonique de l'atmosphère, pour en retenir une partie, le carbone.

La houille que nous brûlons dans nos fabriques est du carbone végétal, de même origine que celui que nous empruntons à nos aliments, et l'énergie que nous fournissent l'une et les autres n'est donc, en dernière analyse, que de l'énergie solaire.

Comme toute analyse de la matière aboutit à la terre, notre mère commune, ainsi la recherche des origines de toute énergie aboutit au soleil. Et ainsi, nous voyons converger vers l'Unité

les lignes, apparemment divergentes, selon lesquelles se manifeste l'inépuisable richesse de la Vie. Si, à l'aide des exemples concrets que nous n'avons cessé de leur fournir, cette grande idée a peu à peu pénétré dans l'âme de nos élèves, et que nous leur posions maintenant cette question : d'où vient cette vie, d'où cette matière, d'où cette énergie solaire ? nous les aurons placés devant l'éternel mystère, auquel la science n'a d'autre réponse qu'un « nous ne savons », et la foi, que l'adoration.

§ 3. *Controverses et témoignages.*

Outre une foule de vétilles, on a adressé à *La Vie intégrale* de Ligthart deux critiques sérieuses. L'une prétend que cette méthode n'est pas basée sur une étude sérieuse des intérêts spontanés de l'enfant, l'autre, qu'elle impose à son esprit un programme indigeste, surchargé de connaissances techniques et prosaïques. Ligthart a accueilli dans *Ecole et Vie* la critique d'un collègue, M. Douwes, directeur d'une école normale. Le point de départ de cette critique est une citation de Gœthe [1], que Ligthart avait placé en tête de sa *Vie intégrale :*

Le désir de l'enfant d'apprendre à distinguer les choses crût de jour en jour. Ayant appris que tout a un nom, il voulait savoir l'appellation de toute chose; il ne doutait pas que son père sût tout, le tourmentait souvent de questions, qui donnaient à celui-ci l'occasion de se renseigner sur certains objets auxquels jusqu'à présent il avait voué peu d'attention. De même le désir inné de se renseigner sur l'origine et la fin des choses se montra de bonne heure chez ce garçon....

La curiosité, le besoin de savoir de l'enfant firent alors sentir au père le peu d'intérêt qu'il avait pris aux choses qui ne le touchaient pas directement et combien petits étaient son savoir et sa connaissance....

De ce jour paraît avoir commencé sa propre culture personnelle *(Bildung)*; il sentit la nécessité de s'instruire, puisqu'il avait à enseigner.

A propos de cette citation, M. Douwes demande [2] si un tel intérêt spontané de l'enfant est à la base du programme en question, ou si les auteurs en ont choisi les matières sans tenir compte suffisamment de la nature et des objectifs de l'intérêt enfantin,

[1] Empruntée à *Wilhelm Meisters Lehrjahre.*
[2] S. & L. VII, 28, 439 (rés.).

en sorte qu'ils aient réellement dû « dorer la pilule » au moyen de narrations, pour pouvoir capter cet intérêt, comme ils le reconnaissent plus ou moins eux-mêmes (v. p. 256). Et il conclut en jugeant les matières présentées trop froides, trop prosaïques, trop étrangères à l'enfant, et en émettant le vœu que la technologie ne s'installe pas en maîtresse à l'école primaire.

Une critique analogue a été faite à Ligthart par M. J.-H. Gunning dans sa revue *Het Kind* d'août 1911 (v. p. 131) :

La vieille méthode peut être vouée à une mort certaine, elle nous tiendra longtemps encore sous sa domination. L'arbre mourant continuera même à donner des pousses vigoureuses et apparemment saines. Je pense aux leçons de choses de Ligthart. Il est possible que ce soit une invention merveilleuse, la didactique de l'avenir. Mais aussi longtemps qu'on n'aura pas examiné, par les méthodes de la pédologie, dans quelles conditions l'âme de l'enfant reçoit — je dirais presque digère — cet enseignement, les bases de cette tentative resteront douteuses, malgré toutes les apparences de succès.

Ligthart reproduisit ce passage dans *Ecole et Vie*, en l'introduisant par ces mots :

(84) Ceux qui, en voyant ma modeste tentative de rendre l'enseignement plus concret, pourraient se figurer que le problème didactique est résolu, — il y a de ces emballés ! — n'ont qu'à se laisser avertir par M. Gunning. Je suis content que ses paroles arrivent juste à temps pour qu'il me soit possible de les citer avant que cette douzième année de notre journal soit close aux acclamations de mes auditeurs suédois [1].

Quant à la critique de M. Douwes, Ligthart la fit suivre d'une réponse dont nous extrayons les passages suivants :

(36) Il faut s'entendre sur le sens du terme « technologie ». Le domaine de la technologie (sans qu'elle porte toujours ce nom) est partout où, par un travail mécanique ou chimique, des matières premières sont transformées en produits nouveaux, en « créations » nouvelles. Technologie, Industrie, Physiologie tombent ainsi sous la même définition. Dans le grand atelier de la Nature, comme dans ceux des hommes, c'est une éternelle trans-

[1] L'auteur venait de terminer son récit de voyage « En Suède ». (N. d. Tr.).

formation de matières. Et cet aspect prédominant de la vie matérielle ne devrait-il pas prendre une place d'honneur dans notre enseignement ? Faudrait-il s'arrêter aux formes et ne pas s'occuper des transformations ? C'est pourtant justement dans le changement des formes que se manifeste la vie.

Quant à savoir si l'enfant s'intéresse à ces choses, les questions que tout enfant normalement développé pose incessamment sont là pour le prouver. Il s'agit seulement de ne pas étouffer cet intérêt, et de le bien diriger. Le premier procédé est encore trop en honneur dans les familles et à l'école, où le petit questionneur doit apprendre à se taire et à écouter. Mais là où l'on n'en veut plus, tout n'est pas encore dit. Tout d'abord, l'intérêt de l'enfant peut encore être étouffé involontairement, s'il ne trouve pas, pour lui répondre, un adulte suffisamment renseigné, capable de lui donner une réponse claire, évocatrice de nouvelles questions. Et puis, les petits esprits scrutateurs ont besoin d'être dirigés, sinon, ils prendront ce pli papillonneur, brouillon, qui est si souvent caractéristique des autodidactes. Ou bien, à défaut de direction et de suite dans ses recherches, l'intérêt s'éteindra peu à peu, par la force de l'habitude.

Car l'enfant, comme l'adulte, est vite blasé. Ne le sommes-nous pas tous ? Un de vos amis part pour un pays étranger. Comme ses premières lettres sont intéressantes ! Mais qu'il se fixe à un endroit, et bientôt il n'a plus que des banalités à vous communiquer. Car il ne voit plus l'intérêt palpitant des choses qui l'entourent. Tout comme nous-mêmes ne le voyons plus autour de nous. Connaissez-vous seulement votre maison ? Savez-vous pourquoi ces fenêtres, ces portes, ces murs sont faits comme ils le sont ? Non, n'est-ce pas, pour que tout cela fût intéressant, il faudrait que votre ville fût ensevelie sous la lave d'un Vésuve et rendue au jour des siècles après. Mais si vous enlevez la lave d'ignorance, d'indifférence, d'habitude qui la couvre déjà maintenant, vous découvririez qu'elle est une vraie Pompéi, musée d'histoire d'une richesse inépuisable. Seulement, il faut fouiller cette lave avec méthode, et c'est cette méthode que je cherche à enseigner à la jeunesse par mes leçons de choses.

Quant au reproche que cette matière d'enseignement serait prosaïque — eh, mon cher, est-ce que la poésie est dans les choses, ou dans l'homme ? Je sais bien que l'étiquetage conventionnel a muni telle catégorie de choses de l'étiquette : « poétique » telle autre de : « prosaïque ». Ainsi, une paire de tenailles et un marteau, par exemple, sont des objets prosaïques. Mais donnez-les à un Andersen, et il en sortira sa poésie, c'est-à-dire la poésie

qui est en lui. Or, ce même don de poésie est en tout enfant (v. p. 185 sqq.).

Quel rapport y a-t-il maintenant entre la poésie et les leçons de choses ? Nous le voyons dans le jeu des enfants. En jouant, ils aiment à imiter la vie. Ils jouent à la maman, à l'école, au magasin. Eh bien, si l'école veut élargir ce cercle d'intérêt en leur faisant connaître d'autres métiers, d'autres domaines de la vie, de façon que ces connaissances soient vraiment assimilées, c'est-à-dire qu'elles deviennent une partie de leur être même, il faut que l'enseignement fasse appel à cette tendance à l'action sous forme de jeu, qu'il fournisse les données pour de nouveaux jeux.

A mesure que s'enrichit leur connaissance des choses, que s'élargit le champ de leurs intérêts, leur imagination trouvera de nouveaux aliments. Mais pour que cette puissance d'imagination, que nous avons appelée la « poésie » de l'enfant, puisse s'exercer, étant donné qu'elle tend à l'action, il faut que l'élève puisse prendre à l'enseignement une part active, qu'il puisse en aborder la matière en quelque sorte en collaborateur.

C'est pourquoi nous insistons dans notre manuel sur l'importance à accorder à la narration. Là où la vie elle-même ne peut être introduite à l'école, il faut l'y introduire sous forme de jeux et de narrations. C'est ainsi que nous nous rapprochons le plus des expériences concrètes de la vie, qui constituent le stock de nos connaissances.

Un jeu animé, une narration vivante, voilà les meilleures méthodes didactiques pour les premières années. Si, par elles, les matières d'enseignement sont devenues partie intégrante de la vie intérieure de l'enfant, sa « poésie » innée fera le reste. C'est elle qui fait les miracles, et non pas nous.

L'auteur rappelle encore sa définition du terme « leçons de choses », qui ne s'arrête pas aux choses matérielles (v. p. 247 sqq.) et vise l'éducation morale autant qu'intellectuelle (v. p. 256).

Pour finir, il déclare qu'il est loin de ne vouloir nourrir l'esprit de l'enfant que de réalités concrètes. (Il ne cesse de recommander la lecture de beaux livres, même en classe (v. p. 276.) Mais, tout comme les peintres et les poètes retournent toujours à la Nature, source d'inspiration intarissable, ainsi il faut avant tout apprendre aux enfants à lire dans le grand livre de la réalité, qui est toujours ouvert à chacun de nous, dont chaque page est d'un intérêt palpitant et dont la lecture n'est jamais terminée.

* * *

Quelques témoignages de gens qui ont vu les résultats de *La Vie intégrale* dans la pratique sont importants à recueillir. Une institutrice de l'école de la rue Tullingh raconte ses expériences avec la méthode de Jan Ligthart dans la première année [1] :

Classe et maîtresse ont travaillé avec entrain; les élèves ont retenu beaucoup de notions et de noms dont on aurait pensé qu'ils leur échapperaient.

Dans les promenades, en classe ou à la maison, les enfants sont ravis de retrouver ce qu'on leur a fait connaître dans la leçon ou de vérifier par l'expérience ce qu'ils ont appris. Les tableaux sont pour eux d'un intérêt captivant. Ils en comprennent bien des détails sans qu'on les leur explique. La forme narrative leur plaît, et ils ne s'en fatiguent même pas à la longue. Pendant les leçons de choses, la classe est toujours animée, car chacun a quelque chose à demander, à regarder, à raconter. Et ce n'est pas la dorure « de la pilule » qui exciterait un pareil intérêt.

* * *

Ligthart eut aussi l'occasion de publier dans *Ecole et Vie* [2] quelques témoignages spontanés d'instituteurs, dont un déjà vieilli dans la pratique. Désespérant des méthodes en usage pour les leçons de choses, ils avaient fait, avant de biffer cette branche de leur programme, un dernier essai avec la méthode Ligthart. Ils se déclarent satisfaits, enchantés, convertis même, pour autant qu'ils avaient été d'abord adversaires de cette méthode. Le succès qu'elle avait auprès des élèves et des maîtres les fit bientôt changer d'avis.

L'un d'eux s'exprime ainsi : « Les résultats que je vis de votre méthode furent une lente cristallisation autour de quelques centres; une croissance lente, mais sûre, autour de ces noyaux, jusqu'à ce que les cristaux en formation furent agglomérés en un tout. »

* * *

Voici enfin le témoignage spontané d'un moniteur d'école du dimanche à La Haye [3] : « Je m'aperçois, dans ma classe, du

[1] S. & L. VII, 31, 494 (rés.).
[2] S. & L. IX, 26, 410 et 33, 525 (rés.).
[3] S. & L. XIII, 27, 430 (rés.).

genre d'enseignement que mes élèves reçoivent à l'école primaire. Ceux qui viennent de l'école rue Tullingh savent attacher un sens à des mots qui, pour d'autres, ne sont que des termes sans contenu; comme, par exemple, quand je leur parle d'Abel, qui était un agriculteur, et des briques que les enfants d'Israël fabriquaient en Egypte. »

CHAPITRE XIII

AUTRES BRANCHES

§ 1. *Travaux manuels.*

I. CRITIQUE DU SLOJD.

On se rappelle (v. p. 115) que les rapports avec l'école fréquentée par les enfants de Ligthart avaient eu une influence déterminante sur l'évolution des idées de celui-ci en matière de travaux manuels. Après avoir senti comme par intuition que les travaux manuels seraient un facteur puissant dans la réforme de l'enseignement, il ne tarda pas à voir que la manière dont on les appliquait était de nature à compromettre le résultat qu'on désirait. C'est en partie en discutant avec les promoteurs de cette méthode que Ligthart a peu à peu formé ses propres idées sur ce point, puis cherché leur application pratique dans son école pour préconiser enfin sa méthode à lui.

A cette époque-là, quand on parlait de travaux manuels à l'école primaire, on entendait le *Slöjd* suédois, récemment importé en Hollande. Il s'agissait donc de cartonnage et de travail du bois, enseignés par les maîtres spéciaux, dans des locaux *ad hoc*, avec un outillage très perfectionné et selon des méthodes d'une rigueur absolue, visant à une technique parfaite par l'exécution successive d'une série d'exercices et de travaux d'après des modèles prescrits, dont les difficultés étaient minutieusement graduées.

A cette méthode, Ligthart voyait plusieurs inconvénients. Tout d'abord, l'installation coûteuse qu'elle nécessite et la préparation spéciale qu'elle exige des maîtres font obstacle à son introduction générale dans un temps pas trop éloigné. Puis,

comme il réclame, pour être bien enseigné, un nombre d'heures assez considérable, le *Slöjd* vient charger nos programmes d'une nouvelle branche, sans que les autres en soient allégées.

En outre, le *Slöjd*, enseigné selon les principes stricts de ses fondateurs, exige des élèves une minutie, une propreté et une précision excessives. Il ne leur permet pas de passer à un nouveau modèle avant que le précédent soit exécuté d'une façon irréprochable [1]. Il oblige ainsi les maladroits à piétiner sur place et à recommencer le même travail un nombre de fois illimité. Par là, il les prive de toute satisfaction, de toute joie au travail et de l'encouragement du succès, dont ils ont précisément le plus besoin. De cette façon, seuls tirent de ces leçons un réel profit les élèves bien doués pour les travaux manuels, que leurs goûts et leurs aptitudes y poussent spontanément, ceux donc qui en ont le moins besoin.

Si encore les objets confectionnés avaient quelque rapport avec l'enseignement, permettant d'en approfondir la matière, de la rendre plus concrète et vivante, de la fixer mieux dans la mémoire ou de donner au maître l'occasion de contrôler si elle a été bien comprise et assimilée ! Alors, on pourrait admettre que le temps pour les travaux manuels soit pris sur celui réservé à ces branches, parce que celles-ci profiteraient aussi des fruits de ces leçons.

Ou bien, si la méthode employée visait à rendre les enfants plus débrouillards, plus habiles à confectionner, avec des matériaux et des outils faciles à trouver, des jouets ou des objets de leur invention ! Alors, on pourrait considérer le temps consacré à ces leçons comme faisant partie de leurs jeux et récréations.

Restent les motifs pédagogiques qu'on allègue pour défendre le *Slöjd* suédois : il serait utile et même nécessaire comme exercice des mains et des sens, des yeux en particulier, et constitue-

[1] Voici un échantillon de méticulosité que Ligthart signala dans sa revue : *(47)* Dans une école de métiers, écrit-il, un garçon avait à faire douze petits tourniquets en bois de dimensions rigoureusement égales. Dès qu'il enlevait une lamelle de bois de trop, les onze autres pièces devaient être réduites exactement aux dimensions de la dernière. Pour finir, le pauvre garçon en était à s'escrimer sur douze morceaux de bois petits comme des chevilles de cordonnier. Je n'invente pas : je les ai tenus dans la paume de ma main ! C'est ainsi qu'on déchiquète du bois, de la joie du travail et des âmes de garçons.

raient une véritable école d'éducation morale, en favorisant le développement des qualités de propreté, d'ordre, de précision.

Pour parler d'abord de l'éducation des mains, on prétend que les travaux manuels sont indispensables pour développer chez les enfants la dextérité, trop négligée, à ce qu'on dit.

(44) C'est une erreur, dit Ligthart. L'habileté n'est pas une faculté générale qui puisse être augmentée par l'acquisition d'aptitudes spéciales. Prenez un menuisier, qui travaille de ses mains toute la journée, et mettez-le dans une ferme : si habile qu'il soit à manier le rabot et la scie, il sera tout à fait maladroit quand il s'agira de traire ou de labourer. La dextérité, pour autant qu'elle n'est pas un don naturel, s'acquiert et se développe par l'obligation de se débrouiller, de mettre la main à la pâte, de prendre des décisions et de les exécuter promptement dans des circonstances diverses et dans de multiples occasions.

Pour combattre une maladresse présumée, point n'est besoin de beaux ateliers de *Slöjd.* Il faut, pour cela, que l'éducateur laisse à son pupille la liberté — disons plutôt : lui impose le devoir, — d'exécuter les mille petites besognes qui se présentent à la maison et à l'école, dans la leçon et dans le jeu.

Mais ce serait une réforme trop simple ! Il est plus intéressant, n'est-ce pas, d'organiser pour cela tout un cours de travaux manuels. C'est la vieille comédie : on laisse passer les occasions naturelles, pour en créer de nouvelles d'une manière artificielle et pédante. C'est comme si l'on interdisait aux enfants d'exercer leurs poumons en plein air, pour les enfermer dans des écoles de respiration, où on leur servirait, à des intervalles réguliers, des syphons d'oxygène artificiel en quantités strictement mesurées.

Pour des motifs analogues, Ligthart ne croit pas à la prétendue éducation de l'œil par les travaux manuels.

(74) Les enfants, en faisant du *Slöjd*, s'occupent beaucoup de centimètres et de décimètres et deviennent habiles à voir les petites dimensions. Mais cela ne garantit pas une faculté de voir les dimensions en général. Si un ouvrier très habile allait dans un pays de montagne, il ne lui serait pas plus facile qu'à un autre d'estimer les distances des sommets lointains et rapprochés.

C'est pour ces raisons que Ligthart s'oppose à la devise des

promoteurs du *Slöjd*, qui prétendent « développer l'œil et la main ». Selon lui [1], l'école ne peut viser qu'au développement de l'esprit. Il ne nie pas que ce développement puisse se faire aussi par l'œil et par la main, mais cette conception du rôle des travaux manuels l'amène à leur donner une orientation toute différente.

Pour ce qui concerne, enfin, l'éducation morale, Ligthart prétend que la valeur éducative des travaux manuels ne leur est pas inhérente, mais dépend de la personnalité du maître et de la disposition d'âme de l'élève. On est trop porté, de nos jours, à croire que l'enseignement oral, en laissant l'élève inactif, est, par cela même, sans valeur pour son éducation morale, oubliant que l'activité est une fonction de l'esprit.

(79) Bien écouter, dit Ligthart, c'est être actif; on peut répéter machinalement de la bouche, mais aussi des doigts, sans qu'aucune pensée se mêle à cette activité. Il y a une façon d'écouter activement qui élève l'esprit, mais il y a aussi une activité manuelle qui tue l'esprit, parce qu'elle le laisse inactif. Tout dépend de la disposition de l'âme vis-à-vis des paroles qu'elle écoute ou des actions qu'elle exécute. Cette disposition dépend des facultés naturelles, des circonstances et, surtout, de la personnalité de l'éducateur. Mais, hélas, combien rares sont-ils, les éducateurs qui s'appliquent de toutes leurs forces à éveiller, à nourrir, à fortifier, à stimuler, à enthousiasmer, par leur parole, les jeunes âmes qu'ils ont pour tâche d'ouvrir à la vie de l'esprit ! C'est ainsi qu'on a pris l'habitude d'accuser toujours la parole en elle-même d'un défaut qui ne tient qu'à la manière dont le maître se sert d'elle, et qui peut, au même titre, rendre stérile la leçon la plus « active ».

Y a-t-il des qualités spéciales, qui se développent par les travaux manuels, mieux que par toute autre leçon ? Ligthart ne le croit pas. Il soutient cette thèse :

(46) Les vertus qu'on prétend être les fruits du Slöjd n'ont pas besoin du Slöjd pour se développer. Elles peuvent même, avec et par lui, s'atrophier. Car il impose aux enfants des difficultés techniques telles que leurs petites mains ne peuvent satis-

[1] S. & L. XI, 11, 175.

faire à toutes les exigences de propreté et de précision, et que le maître est obligé, pour faire avancer ses élèves, de rabattre un peu de ces exigences. A cela, je ne vois pas d'inconvénient, si le travail manuel est subordonné à un but supérieur; mais, si cette propreté et cette précision étaient le but même de la leçon, où reste la raison d'être de celle-ci ?

Et plus haut : *(45)* L'ordre et la propreté doivent être la préoccupation constante du maître, aussi bien dans ce qu'il exige de ses élèves que dans l'exemple qu'il leur donne, par sa façon de comprendre la tenue du local et du matériel. Et l'exactitude, et la précision ? Nommez-moi la branche où elles ne soient pas de rigueur !

II. LES TRAVAUX MANUELS DOIVENT ÊTRE AU SERVICE DES AUTRES BRANCHES.

Nous extrayons encore les passages suivants de la même série d'articles, que Ligthart publia pour la première fois dans sa revue *Ecole et Vie*, en 1906.

(43) Le travail manuel peut être analytique ou constructif. Analytique, il est au service de la recherche scientifique, constructif, au service de la production technique ou artistique.

Ces deux formes de travail manuel ont leur place dans le jeu des enfants. Les petits scrutateurs, qui démolissent les objets, représentent dans le monde des enfants l'esprit scientifique; les petits créateurs, qui combinent et construisent toutes sortes d'objets, y représentent les tendances techniques et artistiques; dans les deux cas, c'est le travail manuel mis au service des fonctions supérieures de l'esprit.

Or, rien n'est plus facile que de donner à ces deux formes de travail manuel une place dans l'enseignement scolaire.

Lorsque, au printemps, le maître donne à chacun de ses élèves un bouton de marronnier pour le disséquer, ils font du travail manuel au service de l'intelligence, qui cherche à savoir, à éclairer et à multiplier ses notions.

Lorsque, dans une leçon de géographie sur nos landes, les enfants peuvent, avec n'importe quels matériaux, construire un dolmen, — afin d'acquérir une notion claire de la manière dont ce genre de monuments étaient érigés, ils sont occupés à un travail manuel au service de l'imagination, tendant à leur donner des notions plus claires sur un sujet traité. Analyse ou synthèse, c'est toujours le travail manuel au service de l'intelligence.

Mais j'entends l'objection de ceux qui prétendent qu'il y a une troisième catégorie : celle du travail manuel *pour* le travail manuel. Je réponds que c'est un non-sens. Le travail manuel n'est jamais autonome. S'il n'est pas mis au service des fonctions supérieures de l'esprit, il reste du moins au service de l'utilité pratique : c'est le travail technique et industriel. Pour ce travail il n'y a, évidemment, pas de place à l'école primaire. Ce que les futurs travailleurs manuels doivent savoir faire de leurs mains, ils l'apprendront assez tôt à l'école des métiers ou à l'atelier. Et l'habileté des mains nécessaire à certaines catégories d'intellectuels (chimistes, techniciens) est de nature si spéciale qu'elle ne saurait entrer en ligne de compte pour l'école primaire. C'est pourquoi j'estime que tout travail manuel visant à une aptitude professionnelle est une contrebande dans nos programmes primaires. Pas de reliure, pas de menuiserie, pas d'ébénisterie. Nos travaux manuels scolaires doivent être au service et de l'instruction et du jeu des enfants, tendant à rendre l'enseignement plus clair, plus agréable, plus assimilable et à venir en aide aux enfants dans leurs petites constructions et dans leurs jeux. Voilà leur double tâche, à laquelle tous les *desiderata* d'ordre pédagogique ou professionnel doivent être subordonnés.

Qu'adviendra-t-il, en effet, si nous ne mettons pas le travail manuel au service de l'enseignement ? Nous n'aurons fait que charger le programme d'une nouvelle branche, et même d'une branche qui, au nom de la pédagogie, se présente avec des prétentions rien moins que modestes, sans qu'elle apporte aucune modification au caractère de la vieille école. A côté de ses « cours » de lecture, de calcul, d'écriture, de langue, de géographie, d'histoire, de sciences naturelles, de dessin, de chant et de gymnastique, nous y aurons simplement institué un cours de plus, que les enfants devront désormais « parcourir » dans leurs six années scolaires. Et, le temps disponible étant resté le même (s'il n'a pas été réduit), le parcours sur les routes anciennes devra être encore un peu plus hâtif, pour que — au nom de la pédagogie ! — les élèves puissent aussi fournir celui qu'exige cette route nouvelle. Ce serait, j'en suis fermement convaincu, rendre notre enseignement pire au lieu de le rendre meilleur, et créer une nouvelle cause de surmenage. On ne combattra jamais la nervosité scolaire en augmentant la tension nerveuse que le travail exige; ce qui doit être augmenté, ce sont la joie qu'il procure et les résultats qu'il assure.

III. CE QUE VOULAIT LIGTHART.

Remarquons qu'à l'époque où Ligthart publia les articles que nous venons de citer, douze années s'étaient passées depuis le moment où il avait commencé à s'intéresser à la question des travaux manuels. Ce n'est donc pas avant d'avoir mûri ses idées qu'il publia cette critique. Aussi ne le fit-il pas sans l'accompagner d'exemples pratiques montrant comment lui-même appliquait le principe du travail dans son école et comment on pourrait le faire facilement partout, sans grand frais d'installation et de préparation. Voici comment il caractérise lui-même son rôle dans le mouvement en question :

(83) Nous nous sommes proposé de fournir la preuve qu'à travers tout le programme de l'école primaire, on peut suivre une certaine méthode de concentration [1], en mettant les travaux manuels au service de l'enseignement, et cela dans les locaux ordinaires, avec des classes de quarante élèves et sous la direction des maîtres ou des maîtresses habituels. Or c'est ce que nous sommes en train de prouver tous les jours et nous n'avons pas prétendu faire davantage. Nous n'avons pas réclamé de personnel préparé spécialement, ni de classes plus petites, ni d'ateliers de travaux manuels séparés, ne désirant être au bénéfice d'aucun avantage dont ne disposerait pas toute autre école de notre pays, publique ou privée, où chaque classe a son instituteur. Nous n'avons pas même réclamé pour le personnel enseignant d'augmentation de salaire, comme on l'a accordée à celui des écoles pour arriérés dans notre ville. Il fallait que les conditions fussent parfaitement égales à celles des autres écoles et, dans ces conditions, il nous fallait arriver à ce que maîtres et enfants travaillassent avec plus de liberté et plus de joie. Je dis nous, parce que c'est l'œuvre non d'une personne, mais de tout le personnel de notre école.

Ayant commencé par réorganiser l'enseignement du premier semestre scolaire, nous avons continué tranquillement, petit à petit, à travers les semestres suivants jusqu'au quatrième. En fait de travaux manuels, la classe mesurait, dessinait, colorait,

[1] Il faut se rappeler le sens spécial que Ligthart attache à ce mot, c'est-à-dire non celui de « méthode concentrique », mais celui de : « plan d'études où un certain groupe de branches se rattachent a une branche centrale », cette dernière étant, pour Ligthart, la géographie. (N. d. Tr.).

découpait et faisait du modelage en terre glaise, tous ces exercices étant en rapport avec la leçon de choses. Ensuite, le cartonnage fit son entrée dans la troisième année scolaire et maintenant il a sa place dans le programme de toutes les années. Sans cesse, la matière d'enseignement nous fournit des modèles pour les travaux manuels, qui se groupent peu à peu en séries. Lorsque le besoin de nouveaux modèles se fait sentir, les élèves se mettent au travail pour nous aider, en faisant des essais, des recherches, des projets.

Evidemment, nous sommes loin d'avoir abouti et loin d'être satisfaits. Nous ne demanderions pas mieux que d'introduire d'autres matériaux, tout en rendant plus intime le contact avec la matière d'enseignement. Mais nos moyens ne nous permettent pas de réaliser d'emblée une réforme grandiose, qui exigerait des frais importants; ce n'est du reste pas notre but. Notre tâche est de transformer un programme donné sans que la marche régulière du travail soit interrompue; de rénover, sans l'apport de forces nouvelles, une organisation existante et d'élaborer une méthode qui puisse être introduite partout dans le pays, avec un minimum de frais.

Je n'ai jamais prétendu pouvoir aller plus loin, mais je sais que cela est possible, preuve l'école de M. Vrij et ses publications. Et n'est-il pas permis à un homme qui fait ce qu'il peut, de faire de temps en temps entrevoir un idéal plus éloigné; la transformation progressive de notre enseignement dans le sens de l'école « active » ?

§ 2. *Grammaire et orthographe.*

I. IDÉES GÉNÉRALES.

A. *La langue, phénomène de vie.*

Jan Ligthart a développé ses idées sur l'enseignement de ces matières dans une brochure, écrite avec verve, dont voici, en résumé, les parties essentielles :

(86) L'auteur compare la langue à un arbre, dont les feuilles mortes tombent chaque année pour faire place aux bourgeons portant la frondaison nouvelle. Ce phénomène naturel est conforme à la loi de la nature, qui veut que l'organisme vive grâce à la mort de ses organes, et à leur remplacement continu par des éléments nouveaux. Ainsi, pour le hollandais, quelques exem-

ples suffisent à démontrer que la déclinaison et la conjugaison sont mortes, ou en train de mourir.

Y a-t-il donc eu perte, appauvrissement ? Non pas : les prépositions et les pronoms sont venus remplir la fonction des désinences, et celles-ci, désormais superflues, sont en train de disparaître. Ce qui en reste aujourd'hui, il faudrait au fond le considérer comme des archaïsmes [1].

Mais le hollandais écrit est encore plein d'autres archaïsmes, formes qui n'ont plus de valeur expressive et que la langue parlée a perdues depuis longtemps. Les conserver artificiellement dans la langue écrite, comme le fait la grammaire traditionnelle, serait un luxe. Luxe permis, si le prix auquel il faut l'acheter n'était pas excessif.

L'école consacre, en effet, à l'enseignement de ces vieilleries un temps considérable et en grande partie perdu; car la plupart des élèves, ceux des classes populaires, quittent l'école à douze ans, sans savoir écrire leur langue maternelle d'une façon tant soit peu convenable.

Les efforts que fait l'école pour arriver à un si piètre résultat, Ligthart les raille en continuant son allégorie de l'arbre et de son feuillage. Voyant avec effroi tomber toutes ces feuilles mortes, les pédants (législateurs, bureaucrates et défenseurs de l'opinion publique conservatrice) se sont constitués en Ligue pour la Conservation du Feuillage Flétri. Munis de ficelles et de clous, ils se sont mis, avec un zèle digne d'une meilleure cause, à raccommoder et à rattacher à l'arbre les feuilles et rameaux morts qui allaient tomber.

En maintenant notre orthographe difficile et ridicule, toute cette meute des pédants « extra-scolaires » oblige les pauvres instituteurs à faire une besogne pour le moins inutile. Si bien que, sur l'arbre ainsi affublé, on ne peut même plus apercevoir le feuillage frais et tendre, qui pousse quand même sous ces dépouilles. Et si, par malheur, un jeune bourgeon se montre là où la sève vivante cherche à se frayer un passage — quelle indignation !

Un élève qui se permet d'écrire comme on parle, au lieu d'écrire comme on le lui enseigne à l'école, est souvent traité d'imbécile. A tort, dit Ligthart : ces fautes, basées sur une observation juste, témoignent souvent de plus d'intelligence que les copies dociles de modèles donnés. Ou bien, on comprend que ce n'est pas l'élève qui est en faute, mais son milieu, qui lui four-

[1] Aussi le hollandais du Cap, langue qui, sous l'influence de l'anglais, a évolué plus rapidement, s'en passe-t-il, sans être pour cela moins riche.

nit le modèle d'un langage « négligé ». Et les « puristes » de fulminer et de partir en guerre contre ce qu'ils appellent la dégénérescence de la langue !

Une armée de professeurs d'élocution sera levée pour combattre le mal, en tenant la génération de demain sous la discipline de leurs exercices de prononciation.

Sans méconnaître ce qu'il y a de juste dans ce mouvement, Ligthart y voit le signe d'un regrettable manque de confiance dans la force vitale du peuple.

Tout organisme sain produit lui-même des antidotes capable de combattre les infections, et, sans qu'on doive mépriser les médicaments, l'hygiène nous apprend qu'il faut surtout s'appliquer à augmenter la vitalité. De même, la meilleure garantie que notre langue conservera sa pureté, sa fraîcheur, on la trouvera dans la vitalité vigoureuse de la nation.

Un peuple vivant d'une vie profonde et exubérante ne se perd pas en spéculations sur les moyens de conserver la force et le coloris de la langue, mais il les produit de lui-même. Il crée et recrée sa langue, de jour en jour, sans cesse. Croit-on que les hommes lancés en plein dans la vie, au milieu du brouhaha du marché par exemple, s'avisent de réfléchir sur un son ? Les mots et les sons jaillissent du fond de leur cœur comme un torrent du rocher. Les voilà, les sons, pleins de vie, porteurs de sentiment et de passion, et leur flot déferle sur la cohue. C'est de la vie qu'il nous faut, de la vie intense, forte et pure, et tout le reste vient de soi.

Que donc des sons se modifient, que des terminaisons s'effritent et tombent, que des mots voient changer leur sens, ou le perdent pour faire place à d'autres : il n'y a pas lieu de s'en alarmer : ce sont des phénomènes de dépérissement, qui ont des symptômes de vie. L'immuabilité, c'est la mort; la vie signifie changement, usure et rénovation [1].

Sans doute, l'histoire a ses droits, celle du passé autant que celle d'aujourd'hui : qu'on ne touche donc pas à ce que celle-là nous a conservé de vénérable. Mais qu'on ne méconnaisse pas non plus, en ligotant la langue par les liens surannés d'une grammaire morte, ce que l'évolution à laquelle nous assistons produit de frais et de nouveau.

C'est pourquoi, dit Jan Ligthart, le corps enseignant, de tous les degrés et de tous les partis, adhère presque unanimement au mouvement pour la simplification de l'orthographe. Il est en cela guidé surtout par l'intérêt de la jeunesse et non pas

[1] Cf. Ch. Bally. *Le Langage et la Vie.* (N. d. Tr.).

par son propre intérêt, car il n'y a pas d'enseignement plus facile que le dressage. Non, c'est l'intérêt de la jeunesse scolaire, de celle d'aujourd'hui et des générations à venir, qui réclame cette simplification. Elle déchargera d'un poids inutile, comme d'un gros ballot de paille qu'il faut porter sur son dos pendant des années, sans pouvoir en tirer un seul grain de blé : travail d'âne !

B. *Principes didactiques.*

Dans la deuxième partie de sa brochure, riche d'idées justes, de remarques frappantes, mais qui ne peuvent être goûtées que par ceux qui connaissent notre langue, l'auteur fait le compte de ce que, sur la base de ces conceptions, on peut laisser tomber dans l'enseignement de la langue aux écoles populaires. Il en arrive à cette conclusion que, pour écrire sans faute, presque toutes les notions grammaticales qu'on inculque à nos pauvres enfants sont inutiles sinon nuisibles, parce qu'incompréhensibles et gênantes.

Il en résulte une simplification énorme de l'enseignement puisque, au lieu d'avoir recours à un complexe de notions grammaticales, donc logiques, mais d'une logique qui dépasse de beaucoup l'intelligence de la grande majorité des élèves, le maître peut se contenter de trois moyens didactiques, beaucoup plus simples et à la portée de tous les enfants; soit :

1° les images acoustiques,
2° les images visuelles,
3° quelques règles.

* * *

1) Les images acoustiques.

Il est important, dit l'auteur, que la classe soit pour les élèves une école de prononciation correcte, surtout l'école populaire, dont les enfants, de par leur milieu social, se trouvent dans des conditions défavorables à cet égard. Mais le hollandais ayant une orthographe plus phonétique que le français, les remarques, très judicieuses, que l'auteur fait à ce sujet seront d'un moindre intérêt pour nos lecteurs, qui, dans leur enseignement de l'orthographe, ne pourront que rarement faire appel à la prononciation correcte [1].

[1] Citons seulement la savoureuse anecdote d'un instituteur animé de zèle et de bonté, qui, en faisant la dictée, s'applique à parler si distinctement, que sa prononciation n'est plus naturelle. Dans l'impossibilité de traduire, prenons un exemple analogue en français : le maître dicte : « une gentille petite fille », en prononçant fortement les *l* mouillés. Cependant, en passant entre les bancs,

2) Les images visuelles.

Il faut donc avoir recours à un moyen plus efficace, en familiarisant les élèves avec les images de mots écrits. Or, on ne se familiarise avec les choses, comme avec les hommes, que par un commerce fréquent. Plus donc les enfants auront sous les yeux, épelleront, copieront et recopieront les mots sous leur forme correcte, et mieux cette forme se gravera dans leur mémoire. On commence par de petits groupes de mots, qu'on répète et répète toujours en n'en augmentant le nombre que très graduellement; et l'on évite les fautes plutôt que de les corriger. N'insistons pas, étant sur un terrain où les vérités sont acquises et reconnues (appliquées aussi ?) par tous les professionnels.

3) Les règles.

Reste à voir s'il y a, à côté de cela, des règles dont les élèves des classes populaires puissent tirer profit dans l'étude de leur langue. Si l'on en fait le compte sur les bases indiquées plus haut, on arrive.... à une dizaine tout au plus. Et même, de celles-ci, notre auteur ne fait pas grand cas.

Si les enfants, pour orthographier correctement, en étaient réduits aux « parce que » de la grammaire, écrit-il, ils seraient bien embarrassés, chaque « parce que », étant limité par un « mais », et ce dernier souvent à son tour par un « cependant ». Aussi ne faut-il pas se faire d'illusions sur l'emploi que les élèves font des règles.

S'ils écrivent correctement tel mot soumis à telle règle qu'ils viennent de réciter, le maître, qui la leur a inculquée, s'imagine volontiers qu'ils l'appliquent consciemment. Mais il suffit de leur demander « pourquoi écrivez-vous comme ça ? » pour se rendre compte que leur « parce que » a une tout autre base. Le plus souvent, c'est que « écrire autrement, ça aurait l'air trop drôle » !

Nous nous imaginons inculquer des notions, mais en réalité nous ne faisons que créer des habitudes concernant les formes.

Il en est de même en arithmétique, pour la multiplication et la division, par exemple. On se figure que l'enfant de neuf ans comprend le raisonnement, parce qu'il le répète correctement; mais, en réalité, l'enfant s'approprie, par l'exercice, le procédé,

il voit qu'un enfant a écrit « gentie ». — « Mais mon petit, s'écrie l'instituteur trop bienveillant, tu n'entends donc pas ? On dit pourtant : « gentille ». L'enfant se plonge un moment dans une introspection profonde, prononçant le mot tout bas, en lui-même, à plusieurs reprises, puis : « Que non, Monsieur, écoutez donc : « gentie », on ne dit pourtant pas genti*lle* ! » avec une assurance si ingénue que le maître.... se fâcha, et punit l'enfant de son entêtement, pour le forcer à entendre ce qu'il n'entendait pas. Des élèves comme celui-là échouent quelquefois aux examens à cause de leur bon sens !

et n'a cure du raisonnement. Du moins, en arithmétique, le raisonnement est-il logiquement juste; il est seulement un peu au-dessus de la portée de l'enfant; tandis que la justesse des raisonnements que la grammaire traditionnelle impose, laisse souvent à désirer.

Créer des habitudes, voilà l'essentiel, et cela surtout par l'exercice, par un commerce fréquent, prolongé, attentif. Il en est ainsi dans toute la vie : Il est très beau de se rendre compte de ses actes; mais tous les mortels ne possèdent point ce don : parmi ceux qui croient le faire, il y a beaucoup de perroquets, et, du reste, tous les domaines de l'activité ne s'y prêtent pas. L'immense majorité des humains, y compris les plus sages, vit d'habitude et non pas de logique. Et c'est heureux, car la vie serait trop difficile s'il en était autrement.

C. *La méthode « scientifique » est une comédie.*

Nous extrayons encore les passages suivants des articles « Une aide provisoire », qui avaient servi de base à la brochure dont nous venons d'analyser le contenu.

(65) Je ne suis pas partisan de la méthode prétendue « scientifique » pour l'école primaire. On prétend placer l'enfant devant un certain nombre de faits, pour l'amener, par l'observation, la comparaison et la conclusion, à découvrir lui-même la règle qui les unit. J'estime que cela est une comédie, surtout quand il s'agit de la « découverte » de règles grammaticales. Tout d'abord, le matériel d'observation a été rassemblé par le maître ou le manuel, artificiellement, en vue d'une certaine règle à « découvrir ». Ensuite, les faits à « observer » sont mis en relief, tout aussi artificiellement, par des moyens typographiques. Et enfin, qu'adviendrait-il de la comparaison de ces faits et de la conclusion à en tirer par les élèves eux-mêmes, si le maître ne les poussait gentiment dans la direction voulue ?

Est-ce autre chose qu'une manière très compliquée de communiquer sa science aux élèves ? Tout en se donnant l'illusion, à soi-même et à eux, qu'ils la trouvent eux-mêmes ? C'est une « activité » qui ressemble beaucoup à celle du perroquet.

Observer un fait isolé dans un ensemble de phénomènes vitaux (qu'il s'agisse de la vie de la nature ou de celle de la langue), c'est un travail délicat, exigeant une connaissance profonde du domaine en question et un sens très raffiné, capable de saisir les moindres nuances. Ces qualités, qui font souvent

défaut aux spécialistes eux-mêmes, comment se trouveraient-elles en suffisance chez l'enfant, pour mener à bien un travail scientifique dont le maître lui-même, livré à ses propres ressources, ne serait peut-être pas capable ? Nous sommes obligés de nous en tenir à ce que les pionniers de la science découvrent pour nous, et ce qu'ils nous enseignent, nous en présentons aux enfants ce qui peut leur être utile, et cela sous la forme la plus simple, la plus concrète, la plus agréable possible.

Pendant longtemps, nous avons transmis aux enfants une science académique en raccourci, sans nous soucier de ce qui correspondait à leurs besoins. Guéris de cette folie, nous nous sommes mis à introduire à l'école les méthodes d'investigation de cette science : nouvelle folie ! Observer, comparer, classer, cela va bien avec du matériel tout simple, comme des perles en couleurs, mais appliquée aux faits géographiques, historiques, naturels, linguistiques, cette méthode fait de l'enseignement une pure comédie, qui, ayant la prétention de former des observateurs, n'apprend aux enfants qu'à répéter ce que nous leur faisons observer. Ce n'est pas à dire que l'école ne doive développer chez l'enfant les facultés d'observation, de comparaison, de distinction, de jugement. Au contraire, tout l'enseignement doit concourir à ce but; nous dirons même qu'aucun enseignement n'est possible qui ne mette constamment en œuvre ces facultés. Je m'oppose seulement à ce qu'on les exerce sur un matériel truqué.

II. APPLICATIONS PRATIQUES.

A. *Guide pour le maître.*

Voyons maintenant comment Ligthart applique ses idées dans son cours d'orthographe et de grammaire à l'usage des écoles populaires. Celui-ci est accompagné d'un petit guide pour le maître, d'une clarté et d'une simplicité admirables [1]. En voici une analyse :

(70) 1. But du cours de langue.

Dans un premier chapitre de trois pages, l'auteur expose à qui il destine son cours, et ce qu'il veut enseigner.

Les neuf dixièmes des enfants de notre peuple doivent se contenter de l'instruction qu'ils reçoivent à l'école primaire. On pourrait s'attendre à ce que programmes et méthodes s'ins-

[1] Jan LIGTHART et H. SCHEEPSTRA. *Fœlichting bij Zonder Fouten*, Groningue et La Haye, J.-B. Wolters, éd., 1re éd. 1910.

pirent des besoins de cette grande majorité. Il n'en est rien : En les étudiant, on a presque invariablement l'impression qu'ils ont été faits surtout pour la minorité, en vue de la préparation à l'instruction qu'elle recevra ultérieurement. L'intérêt de neuf enfants se trouve ainsi sacrifié à celui d'un seul, déjà favorisé par le sort.

C'est une injustice qu'il est urgent de réparer et, vu la liberté qu'a chez nous le corps enseignant dans le choix des livres scolaires, rien ne nous empêche de le faire dès maintenant. C'est pourquoi ce cours de langue tient compte exclusivement des besoins de l'enfant du peuple, en lui donnant des connaissances simples, mais suffisantes.

Dans ces limites, un cours de langue maternelle doit tendre à la fois à un maximum et à un minimum.

Un maximum : La richesse du programme doit être recherchée, non dans la connaissance des formes grammaticales, mais dans l'enseignement de l'élocution, de la lecture et de la composition, domaines combien plus importants que celui de la grammaire. C'est pourquoi les auteurs limitent celle-ci à un minimum : Savoir écrire sans fautes, voilà le but, dont on tâchera de s'approcher, sans prétendre à l'atteindre complètement.

Qu'on ne se figure pas, dit l'auteur, qu'il soit sans danger de présenter aux enfants un cours de langue qui donne plus que l'indispensable. La surabondance des matières engendre la confusion. Ce n'est qu'en éliminant tout ce qui est superflu, pour mettre en pleine lumière les choses essentielles et en forçant l'attention, par une répétition incessante, à se concentrer toujours et toujours de nouveau sur celles-ci, qu'on amènera les enfants à les posséder entièrement, au point qu'elles passent dans le domaine du subconscient. Car c'est là qu'il faut en arriver pour que, dans l'expression de sa pensée, l'attention de l'enfant ne soit pas sollicitée et distraite par la forme des mots. Or, ce degré ne peut être atteint avec un programme trop chargé. Les enfants, ne sachant distinguer l'accessoire de l'essentiel, risquent de négliger ou d'oublier ce qui devrait être définitivement acquis. Voici donc notre programme : aussi peu de grammaire que possible, bien parler, bien écouter, bien voir surtout; et, pour cela, beaucoup d'exercices.

2. Orthographe et langage.

Distinguant entre : *a*) un langage correct et *b*) une prononciation correcte, l'auteur constate que si, à l'école, dès le début, on voue ses soins au premier, il peut beaucoup faciliter l'enseignement systématique de la langue.

Quant à la prononciation, le cas n'est pas le même. Les maîtres sont loin d'avoir tous une prononciation impeccable et, l'eussent-ils, leur action serait impuissante contre celle du milieu. Car, pour corriger un défaut de prononciation, il faut un sens d'observation beaucoup plus affiné, une oreille beaucoup plus exercée qu'on peut le supposer chez des enfants. Du reste, le gain serait minime, puisque l'orthographe n'est pas phonétique.

3. Orthographe et images visuelles.

L'auteur distingue entre : *a*) les mots et *b*) les formes, et il dit que sa méthode se distingue des autres par l'attention toute spéciale vouée à la première catégorie.

Pour apprendre l'orthographe de ces « mots difficiles », le plus important, c'est de les voir, de les voir souvent, consciemment, attentivement, et les mots entiers, et leurs détails, syllabes, lettres. Et, puisque la multiplicité des associations facilite la mémorisation, il faut relier ces images visuelles aux « images » acoustiques et motrices, en faisant lire, analyser, syllaber et épeler ces mots, presque chaque fois qu'ils reviennent sous les yeux, et en les faisant copier, copier et copier encore.

L'exercice le plus important de ce cours sera donc la copie; mais — et voici un point sur lequel l'auteur insiste — il s'agit de la copie de mots, et non de morceaux entiers. Ce dernier procédé, dit-il, fait perdre du temps et, souvent, manquer le but : à côté des mots qu'il importe d'apprendre, on répète — et combien plus souvent ! — une foule de mots dont l'image est depuis longtemps familière aux élèves. Ainsi, l'attention n'étant pas suffisamment concentrée sur les mots qui présentent des difficultés, ceux-ci sont moins fortement gravés dans la mémoire.

Et puis, la dispersion de l'attention engendre des fautes, d'autant plus que l'enfant, en copiant une phrase, et surtout un morceau cohérent, est porté à reproduire, non les formes des mots qu'il voit, mais les idées, sous ses formes à lui.

Cet écueil sera évité si l'on ne fait copier que des mots isolés, très attentivement, et surtout ceux que les élèves, sous la direction du maître, ont cherchés eux-mêmes, dans le texte qu'ils viennent de lire.

Quant aux formes différentes que peuvent prendre les mots, pour les distinguer et les bien employer, les images visuelles, étant variables, ne servent presque à rien. Ici, le savoir doit précéder l'habitude, tandis que, pour l'autre catégorie, l'habitude pouvait précéder, voire même remplacer le savoir. On arrive à écrire *maître* et *mètre*, sans savoir que l'un vient de *magistrum*

et l'autre de *metron*. Mais on n'arrivera jamais à distinguer entre *il crut* et *il a cru* sans comprendre que ces deux formes appartiennent à des temps différents, et sans savoir reconnaître ces temps, ne fût-ce que par un expédient.

4. Orthographe et grammaire.

C'est ici que nous devons avoir recours à un peu de grammaire. Encore une fois, dit l'auteur, il ne s'agit pas d'apprendre La Grammaire. Toute notion qui ne sert pas directement à l'orthographe des formes sera écartée, parce que, au lieu de faire atteindre le but, elle le ferait plutôt manquer.

Nous avons déjà dit que, pour le hollandais, ce qui reste de la grammaire d'après ce critère, est minime. Voici pour le verbe, par exemple; il faut savoir :

a) Ce que c'est qu'un verbe, non par définition, mais par intuition : savoir indiquer les verbes dans un texte;

b) Mettre au passé un texte écrit au présent et inversément;

c) Nommer un verbe à l'infinitif : mange, mangeais, verbe manger; suis, étais, verbe être, etc.;

d) Former le participe passé d'un verbe et, pour cela :

e) Distinguer les verbes à conjugaison « forte » et « faible ».

Quant au substantif, ce terme est remplacé par celui de *nom*, qui est plus clair.

Qu'est-ce qu'un nom ? Jean, Pierre, Dubois, Maître, élève; ce sont des noms de personnes. Puis la notion est graduellement élargie : noms d'animaux, de choses, de matières, et.... voici la difficulté : noms abstraits. (Difficulté un peu plus grande qu'en français, où l'on peut dire que la bonté, c'est « quelque chose ». Nous n'avons pour cela que le petit mot « *iets* », qui est encore moins concret que l'allemand « *etwas* ». *Trad.*)

Il y a donc des noms de personnes, d'animaux, de choses, de matières et d'autres.

Ces « autres », on ne les définit pas, mais on les trouve : quand on peut mettre *le, la*, ou *les*, c'est un nom. Le procédé n'est ni scientifique, ni infaillible, mais il suffit pour le but : l'orthographe.

Nous devons nous borner à ces deux exemples pour illustrer la méthode de l'auteur, bien que ce soit un réel plaisir de le voir sabrer chapitre après chapitre de la grammaire traditionnelle, pour n'en conserver que quelques notions claires et utiles. Passons aux considérations terminant ce petit manuel du maître.

La grammaire est une mauvaise base pour enseigner la lan-

gue à l'école populaire, du moins quant à l'orthographe. Sa difficulté fait qu'elle est incomplètement assimilée, que l'élève ne la possède pas, qu'elle lui reste étrangère. En plus, la multiplicité des matières amène la confusion, et celle-ci, de continuelles erreurs, d'où des fautes stupides.

Nous n'enseignons pas la grammaire pour la grammaire. Notre école populaire souffre d'un excès, plutôt que d'un manque de matières; pourquoi donc la charger d'une branche dont les enfants n'ont besoin ni directement ni indirectement ?

Ainsi nous leur épargnons de nombreuses heures d'un enseignement fastidieux, parce que en grande partie trop difficile pour eux. Mais grâce à cet allégement, ils finissent par posséder à fond les matières que nous conservons, postulat de tout enseignement éducatif. En outre, un temps considérable reste disponible pour l'étude de la langue proprement dite : l'expression de la pensée.

B. *Cours d'orthographe et de grammaire* [1].

Terminons par une rapide revue des cinq fascicules de ce cours, pour voir comment les matières y sont réparties et sous quelle forme elles sont présentées.

(71) Premier fascicule. (Second semestre de la deuxième année scolaire; élèves de sept à huit ans [2]).

Comme nous l'avons déjà dit, dans les trois premières années du cours, presque tout l'effort est concentré sur les mots « difficiles » [3].

Ce qui distingue ce manuel de tous les autres cours de langue, c'est que les quarante leçons (deux par semaine), sont des récits où figurent toujours les mêmes personnages, personnages

[1] J. LIGTHART et H. SCHEEPSTRA. *Zonder Fouten*, 5 fasc. Groningue et La Haye, J.-B. Wolters, éd., 1re édit. 1909.

[2] Qui ont terminé la lecture élémentaire et les premiers petits livres du cours gradué de lecture courante, par exemple : *Pim et Mien* et *Auprès de Maman* (voir p. 101). N. d. Tr.

[3] C'est-à-dire ceux qui ne s'apprennent pas par la grammaire et qui donnent lieu, dans les lettres d'anciens élèves et de parents peu cultivés, aux fautes les plus grossières. Des fautes comme : *mètre* pour *maître*, par exemple, ont l'air bien plus bêtes, en hollandais du moins, que *j'appèle* pour *j'appelle*; de même, l'oubli d'une majuscule au commencement, ou d'un point à la fin de la phrase s'excuse moins facilement qu'une faute causée par l'oubli d'une règle grammaticale, comme celle de l'accord du participe en français. (N. d. Tr.).

qui, du reste, sont de vieilles connaissances pour les élèves, si ceux-ci ont suivi le cours de lecture des mêmes auteurs. Ainsi, par exemple, ce premier fascicule reprend, sous une forme nouvelle, l'histoire du deuxième cours de lecture courante, « Auprès de Maman »[1].

A titre d'exemple, traduisons une de ces petites leçons, la quatrième, intitulée « Gertrude » :

Gertrude revient de l'école. Elle va vers Ot et Sien. Ils sont au jardin. Gertrude prend pour chacun un morceau de gâteau. Ot et Sien sont auprès de la rigole. Ot brasse la boue de ses mains, et Sien la remue avec un bâton. Ils sont sales, dégoûtants. Gertrude les mène à la pompe. Là, elle les lave. Et ensuite chacun reçoit son morceau de gâteau. Comme c'est bon ! — Devoirs :

1) Copier : Gertrude, vient, école, elle, sont, prend.

2) Traiter spécialement les mots qui présentent des difficultés particulières.

3) Majuscules et points.

4) Dicter le texte de la leçon précédente.

Les mots cités sous 2) présentent un intérêt spécial, connu du maître, mais que les enfants n'entrevoient pas. On les examinera encore une fois comme à la loupe; au besoin, on les recopiera, pour les mieux graver dans la mémoire. Ce sont les exemples dont on pourra, plus tard, déduire une règle. Plus tard, répète l'auteur, parce que nous croyons que l'élève doit d'abord avoir observé un phénomène linguistique à maintes reprises, afin qu'il lui devienne tout à fait familier. Et c'est alors seulement qu'on pourra songer à formuler la règle y relative. Ne pas donner d'abord la règle, et ensuite l'application, mais rendre le phénomène familier par l'observation réitérée, c'est-à-dire, faire appliquer la règle longtemps avant de la formuler[2].

3) Dans chaque leçon, les enfants sont rendus attentifs aux majuscules et à la ponctuation. L'emploi des premières leur sera bientôt familier; quant aux points, exclamations, interrogations,

[1] *Nog bij Moeder*, voir p. 101, 2me note.

[2] Ne disons pas que ce précepte de saine didactique est déjà suivi dans la plupart des livres scolaires modernes. Il est vrai qu'on a interverti l'ordre classique des grammaires de notre jeunesse : d'abord les règles et ensuite les « exemples ». Mais cette simple modification d'ordre typographique nous a toujours semblé un trompe-l'œil. Autrefois, les exemples servaient à éclairer la règle; maintenant, celle-ci sert à expliquer les exemples, et les résultats didactiques de ces deux procédés sont sensiblement les mêmes.

C'est pourquoi il convient de souligner que Ligthart va beaucoup plus loin dans le sens de l'intuition, ne passant à l'énoncé de la règle générale qu'après une observation et un « maniement » prolongés des cas particuliers. Ainsi, la règle ne sert qu'à rendre conscient ce que le subconscient s'était déjà approprié par une longue expérience. (N. d. Tr.).

les enfants apprennent vite à les entendre; dès ce moment, il vaut mieux ne pas les indiquer dans la dictée : aimant à montrer ce qu'ils savent, les enfants se feront un jeu de les mettre eux-mêmes.

3) Quant à la dictée, l'auteur tient beaucoup à ce que le maître dicte toujours des phrases entières, afin que les élèves aient l'intuition de la phrase, qu'ils la perçoivent comme une unité. Il ne faut même pas s'appliquer à articuler les mots séparément, le texte devant être suffisamment étudié d'avance pour éviter les fautes résultant de la transcription phonétique de la prononciation normale.

L'essentiel, c'est que la dictée doit se rapprocher autant que possible de l'expression naturelle. Moins elle sera artificielle, et mieux elle servira à éviter les fautes dans les autres travaux, où l'enfant sera appelé à exprimer sa propre pensée. Toutes les quarante leçons de ce fascicule, formant la matière d'un semestre, — à raison de deux heures par semaine seulement, — sont calquées sur le même schéma : lecture du texte; étude spéciale des mots « importants », des majuscules et de la ponctuation; — dictée du texte précédent.

Une objection qu'à première vue on serait tenté de formuler, c'est que l'auteur a l'air de faire un pas en arrière, en remettant la « dictée orthographique » au premier plan. Mais il ne s'agit pas ici de ce qu'on entend d'ordinaire sous ce terme technique. Les partisans de ce procédé, heureusement démodé, estimaient qu'on apprend l'orthographe en écrivant beaucoup sous dictée, sans préparation. Or, dans la méthode de notre auteur, ce n'est pas la dictée, mais justement la préparation qui importe en premier lieu. C'est donc un exercice d'un tout autre genre que la dictée orthographique traditionnelle. Voici ce qu'en dit l'auteur :

Si nous donnons tant de dictées (deux par semaine), c'est que nous ne connaissons aucun exercice qui soit plus rapproché pour l'enfant de l'expression de ses propres idées, surtout sous la forme de textes cohérents écrits dans un langage familier. Ainsi elles constituent en même temps un exercice de style, dont l'uniformité est justifiée par l'utilité; elles évitent du reste la dispersion de l'attention, en créant un automatisme, précieux en cette matière.

* * *

Deuxième fascicule. (Troisième année scolaire; huit à neuf ans).

Le programme de cette année, dit l'auteur dans le *Guide pour le maître*, est surtout une répétition de la première année, dont l'élève doit posséder les connaissances au point que certains phénomènes puissent déjà être formulés en règles.

Si celles-ci ne figurent pas dans le texte, c'est que nous estimons que, trop souvent, le manuel s'interpose entre le maître et les élèves, ce qui est d'autant plus néfaste que ces derniers sont plus jeunes. Nous voulons laisser au maître le choix du moment le plus approprié. Mais il doit éviter de donner la règle avant que les enfants l'appliquent correctement.

Les textes de cette année continuent l'histoire de « Ot et Sien »; le plan des leçons et les devoirs sont également identiques à ceux de la première année.

* * *

Troisième, quatrième et cinquième fascicules. (Années quatrième à sixième; neuf à douze ans).

Outre la répétition constante de ce qui a été enseigné dans les deux premières années, celles-ci sont surtout consacrées à l'étude — tout intuitive — du verbe, du nom et de l'article.

Les textes du troisième fascicule reprennent l'histoire des quatre enfants contenue dans la série des livres de lecture : *Près de la Maison*. Ceux du quatrième sont entrecoupés d'autres récits et de quelques poésies, ceux du cinquième, d'historiettes, parfois assez longues pour occuper plusieurs leçons et maintenir ainsi l'intérêt.

Les exercices sont plus variés : à côté de l'indispensable copie et de l'analyse des « mots difficiles », de l'attention vouée aux majuscules et à la ponctuation, et des dictées d'application qui interviennent encore à raison de une ou deux par semaine, — on trouve dans chaque leçon une série d'autres exercices divers.

§ 3. *La composition libre.*

Jan Ligthart était un fervent de la composition libre, qu'il plaçait, comme expression de la pensée, au même niveau que le dessin libre et les travaux manuels libres.

(50) Le style, écrit-il, c'est la vie intérieure qui se manifeste au dehors sous la forme du langage.

C'est pourquoi la reproduction écrite d'une matière enseignée

ne sera un exercice de style que lorsque cette matière aura pris dans les cœurs des élèves une place équivalente à celle de la poupée, des billes ou des friandises.

Je crois que nous sommes encore bien éloignés de cet idéal, et qu'en attendant, la composition libre a plus de chance d'être un véritable exercice de style.

Voici le seul document un peu détaillé que nous ayons trouvé dans les écrits de Ligthart, concernant la pratique de l'enseignement de la composition :

(73) Il y a des années que les exercices de rédaction ont été abolis dans notre école. Ces recherches de vocables appropriés, d'antonymes, de synonymes, ces phrases à former de mots donnés, tout ce fignolage est tellement en contradiction avec le vrai développement de la langue, qu'on se demande avec étonnement comment il est possible que tant d'écoles suivent encore cette méthode. Jamais le langage des enfants ne sera enrichi par des exercices de rédaction « arrangés ». Les mots, les locutions ne deviendront leur propriété que s'ils sont l'expression de choses vécues, en réalité ou par l'imagination. Même l'explication des synonymes n'a de la valeur que quand ces mots vivent dans le langage des élèves. A quel point cette vie est condition essentielle du bon usage d'une langue, chacun peut en faire l'expérience en étudiant une langue étrangère. La rédaction dans cette langue s'émaille des fautes les plus bizarres, quand on n'a enrichi son vocabulaire que par des explications de mots. Même le plus grand savant, s'il n'a appris une langue qu'à l'aide d'un dictionnaire, en fera un usage inférieur à celui d'une âme simple qui l'a respirée dans la vie. Et il en est impossible autrement : le sens de tant de mots est si complexe, les différences sont si subtiles, ne tenant souvent qu'à des nuances de sentiment, qu'on aurait de la peine à les décrire d'une manière précise.

* * *

Revenant aux expériences faites dans son école, Ligthart dit ensuite : Les exercices de rédaction étant abolis en vertu de ces considérations, il ne nous restait que la composition et les lettres. Souvent cette composition se rapportait à une leçon donnée. Mais alors, nous a-t-on justement fait remarquer, ce n'est pas de la rédaction. C'est une reproduction morte de choses entendues et de formes linguistiques. C'est seulement lorsque les élèves

auront entièrement assimilé une connaissance nouvelle, de telle façon qu'elle fasse partie de leur vie spirituelle, comme les aliments assimilés font partie de notre corps, c'est alors seulement qu'ils pourront en parler et en faire une composition.

Ce qui nous reste, c'est donc la « composition libre ». Mais alors : les fautes ! Et — la correction ! Nous prîmes une bonne résolution : Nous ne fîmes plus de correction ! Autrefois, les compositions étaient une croix pour les enfants et, pour ceux de la troisième et quatrième année, presque une impossibilité. Et maintenant, les élèves de neuf à dix ans remplissent une à deux feuilles de papier sans peine et même avec joie. Ils peuvent choisir eux-mêmes leurs sujets, écrire ce qui leur vient à l'esprit. Le maître leur fait lire leur travail à haute voix devant la classe. On l'apprécie ensemble, maître et élèves. Le maître ne fait donc point de corrections. Ce serait du reste impossible. Nous autres adultes, nous comprenons si peu ce que l'enfant veut dire dans son langage, nous sommes trop habitués aux formes et aux termes prescrits. Mais l'enfant sait lire, et lire bien non seulement son travail à lui, mais aussi celui de ses camarades. Il y a absence complète de ponctuation, une grammaire et une orthographe à faire frémir, mais les enfants sentent la vie sous ses formes maladroites et lisent avec expression. Quant aux fautes, cela s'arrange peu à peu. On ne montre pas non plus à un bébé comment il faut qu'il marche. Il commence par aller à quatre pattes et par longer les meubles. On ne songe donc pas à lui apprendre à bien marcher d'un seul coup. Il lui faut du temps et de l'exercice. Nous n'envisageons pas autrement l'apprentissage de la langue : Les traits si curieux de maladresse débrouillarde qui le caractérisent, nous les considérons comme les effets inévitables d'une période de développement.

Après la lecture de la composition, c'est l'appréciation qui suit. Le maître donne un « huit ». Un « huit » pour un travail plein de fautes, qui, corrigé au crayon bleu, ne mériterait certainement qu'un zéro ? C'est que ce « huit »-ci n'est pas donné par un crayon bleu, mais par l'oreille du maître, l'oreille, qui a écouté avec attention et bonheur les manifestations de l'exubérante vie enfantine. Les enfants ne sont peut-être pas d'accord avec cette appréciation. Ils disent : « Seulement un huit, pour une si bonne composition ? Il mérite certainement un dix !

— Bon, dit le maître, si vous la trouvez si belle, il aura un dix. »

Quelle joie pour ce petit ! Sa figure s'illumine et, soyez-en sûr, la prochaine fois il se donnera d'autant plus de peine, pour

mieux faire encore. Il y a des instituteurs qui ont peur de donner des notes élevées. Ils ne pensent qu'à distribuer des « deux » et des « trois », puis ils accompagnent ces notes basses d'une mine et de paroles méprisantes. Ils font bien sentir aux enfants qu'ils sont des imbéciles. C'est probablement pour stimuler leur énergie !

Le travail est donc bel et bien apprécié, non pour ses formes grammaticales, mais pour l'âme qui y vibre. Celui qui raconte d'une manière attrayante, concrète et claire mérite un « dix » pour cela, même si, du côté grammaire, le travail ne vaut rien. Et c'est ainsi que l'envie de travailler et le courage grandissent. Le travail de la composition est pour nos gamins un vrai plaisir, ce qu'il n'est pas pour tout le monde.

Mais comment désapprendre aux enfants ces fautes d'orthographe, de grammaire et ponctuation ? Il faut bien aussi que cela se fasse. Certainement, mais en dehors des leçons de composition. Dans mes articles intitulés : « Une aide accessoire » [1], on a vu que je me suis occupé très minutieusement de l'orthographe. Mais cette préoccupation ne doit jamais inhiber l'allure vivante de la rédaction. Cette dernière peut seulement montrer, si les enfants font des progrès en orthographe et en grammaire et indiquer les exercices qui conviennent dans les cas particuliers. Mais la rédaction ne doit nullement souffrir de notre ambition de faire écrire les enfants « sans fautes ». Peu à peu, ils seront élevés à cet art, mais ils peuvent l'oublier complètement en écrivant leurs compositions, pour se concentrer entièrement sur ce qu'ils veulent raconter. Avec les années, la composition et l'orthographe se rapprochent de plus en plus, jusqu'à ce que celle-ci ne soit plus que la servante docile de celle-là.

[1] Voir plus haut notre résumé sous « Grammaire et orthographe », p. 293 sqq. (Trad.).

CONCLUSION

Que le lecteur ne s'attende pas à ce que nous donnions, sous ce titre, un jugement tendant à définir la place qui reviendra à Jan Ligthart dans l'histoire de la pédagogie, ni même le rôle que ses idées sont appelées à jouer dans le mouvement pédagogique contemporain.

Un admirateur un peu pressé l'a, de son vivant déjà, appelé le « Pestalozzi néerlandais »[1]. Outre que ce genre d'appellations nous semble toujours un peu sujet à caution, nous estimons que, dans le cas présent, c'est à la fois trop dire et trop peu. Trop, parce qu'on revendique ainsi pour Jan Ligthart une place que l'histoire seule peut lui assigner; trop peu, parce que l'assimiler au célèbre éducateur suisse, c'est, malgré l'intention de l'honorer, lui faire tort.

On pourrait, avec autant ou aussi peu de raison, l'appeler le Rousseau, le Frœbel, le Fœrster, le Lhotzky, le Kerschensteiner hollandais. Car on trouverait facilement des points de ressemblance entre Ligthart et chacun de ces pédagogues. Mais chacune de ces images serait incomplète et fausse, si l'on ne mettait également en lumière les points de différence, d'infériorité et de supériorité.

Vaut-il mieux, comme le voulait Ligthart, chercher à améliorer peu à peu les méthodes traditionnelles, dans la mesure où le permettent les cadres existants, ou faut-il chercher à rénover ceux-ci par une réforme de fond en comble ?

En quelle mesure la méthode introspective et intuitive qu'il a préconisée peut-elle corriger les erreurs et combler les lacunes de la pédologie contemporaine ?

[1] Edw. PEETERS. *Causeries Pédagogiques*, 2me série, N° V, p. 11. Bruxelles, « Libertas », éd.

En quelle mesure les idées de Ligthart peuvent-elles servir de contre-poids aux théories et aux systèmes qui se présentent de nos jours avec certaines prétentions à l'infaillibilité (Kerschensteiner, Montessori) ?

Mais il n'appartient pas au cadre de ce travail d'entreprendre cette étude-là, notre unique but étant de faire connaître Jan Ligthart, afin que son esprit puisse agir partout où il trouvera un terrain favorable.

C'est cet esprit qui est l'essence de l'œuvre de Ligthart, et celui-là ne se communique pas par définition, mais par communion. Cette communion sera, pour tout éducateur, une source abondante de forces dans l'effort presque surhumain de rééducation de soi, nous dirions même de conversion, que lui impose sa tâche, et sur la nécessité duquel Ligthart a si fortement insisté. C'est aussi pourquoi nous nous sommes abstenus autant que possible d'écrire sur Ligthart, pour le laisser d'autant plus parler lui-même.

On peut étudier Herbart dans des sources de seconde main; on dit même que le meilleur moyen de le connaître, c'est de lire ses interprètes français. C'est le cas de la plupart des auteurs de systèmes. Leurs inventeurs présentent ceux-ci avec une telle abondance de détails qu'il est difficile d'en obtenir une vue d'ensemble, tandis que leurs interprètes, en présentant ces systèmes en raccourci, peuvent mieux en faire ressortir les lignes directrices. C'est par ce moyen aussi que les créateurs de systèmes peuvent « faire école » : Les masses, incapables de l'effort spirituel nécessaire pour assimiler intérieurement l'œuvre d'un esprit génial, se jettent d'autant plus avidement sur les « catéchismes » qui leur permettent de se les approprier d'une façon extérieure.

Il n'en sera jamais ainsi de l'œuvre de Ligthart. Son essence ne saurait s'exprimer dans une formule, mais elle se « goûte » dans chaque phrase qu'il a écrite. Ce sera donc toujours par le détail et dans les sources de première main, donc dans ses propres écrits qu'il faudra l'étudier.

Cela est vrai même pour sa « méthode ». Si quelqu'un veut

l'appliquer, il devra lire et relire ce que Ligthart a écrit à son sujet, jusqu'à ce qu'il se sente capable.... d'en créer une lui-même. Ligthart le dit textuellement dans l'introduction de *La Vie Intégrale* (voir notre résumé p. 255) :

(33a) Ce serait peut-être pousser le paradoxe trop loin que de commencer ce manuel en disant : « Les pages de ce livre servent avant tout à montrer comment il ne faut pas faire. » Et pourtant, c'est là à peu près ce que nous voudrions dire.... Quiconque voudrait suivre nos conseils à la lettre, — à moins que sa mentalité ne corresponde exactement à la nôtre — vouerait son entreprise à un échec certain.

C'est là la faiblesse de l'œuvre de Jan Ligthart, et sa force.

Sa faiblesse. La société, et son organe l'éducation en particulier, ont besoin de réformes pratiques, assurant l'abolition d'un état de choses manifestement défectueux et la réalisation, ne fût-ce qu'incomplète, d'un idéal nouveau.

On a pu former des légions de maîtresses frœbeliennes, dont l'œuvre a été une bénédiction pour plus d'une génération d'enfants. Jamais ce mouvement n'aurait pu prendre une pareille extension, si la méthode frœbelienne avait été moins facile à adopter intégralement. Sur le signal donné par Mme Montessori, un mouvement analogue est en train de se dessiner en Italie, au Tessin, en Hollande et ailleurs. La réalisation de l'*Arbeitsschule* de M. Kerschensteiner ne demanderait également qu'un peu de bonne volonté de la part des autorités. Voilà des réformes pratiques, qui font époque dans l'histoire de l'éducation populaire. Certainement, ces réformateurs ont été et seront souvent trahis par l'incapacité et l'incompréhension de leurs disciples. Jan Ligthart a raconté à ce propos une anecdote savoureuse.

(108) Une maîtresse était en train, une heure durant, de tourmenter sa classe de quarante enfants de quatre ans, au moyen de certains petits cubes, dont il fallait absolument composer une certaine figure. Si les pauvres mioches ne réussissaient pas dans leurs efforts, ils étaient traités d'imbéciles, apostrophés avec rudesse ou même secoués brusquement. On lisait la terreur sur ces petites figures, dont plusieurs étaient couvertes de larmes.



TOMBE DE JAN LIGTHART

Cliché obligeamment prêté par M. J. Ploegsma, éditeur à Zeist.

Un visiteur demanda : « Qu'est-ce que vous faites, Mademoiselle ?

— On fait du Frœbel, Monsieur ! »

Ah ! Frédéric Frœbel ! N'aurais-tu pas dit : « Cessez donc de faire du Frœbel, Mademoiselle, mais aimez les enfants ! »

Et cependant, malgré ce danger que des sectateurs indignes, en se buttant à la lettre, fassent violence à l'esprit, l'introduction d'une réforme saine sera toujours préférable à la conservation d'un système suranné. Or, la faiblesse de l'œuvre de Ligthart, c'est que le jour où l'on voudrait introduire officiellement sa méthode, il serait fort à craindre que ce ne fût l'enterrement de son esprit.

* * *

Mais c'est là en même temps sa force. Les réformes « pratiques » vieillissent avec les générations pour les besoins desquelles elles ont été conçues. Tel sera aussi le sort de la « méthode » de Ligthart, pour autant qu'il l'a élaborée en vue d'une réforme didactique, pour réagir contre les défauts d'une méthode précédente. Mais moins elle se prête à être introduite officiellement, plus sûrement lui survivra l'esprit qui l'a engendrée. Car cet esprit, non figé parmi les idoles d'une « orthodoxie », sera d'autant mieux à l'abri des attaques d'une nouvelle génération « iconoclaste ».

Sur la tombe de Frœbel, on a érigé un monument composé de cubes, de sphères et de cylindres, représentant les éléments d'un de ses « dons » *(Spielgaben)*. Nous ne savons si Frœbel lui-même aurait été flatté de cet hommage rendu à sa méthode. Quoi qu'il en soit, la tombe de Jan Ligthart n'est ornée que d'une dalle verticale en granit, portant cette inscription :

JAN LIGTHART

1859-1916

L'ÉDUCATION TOUT ENTIÈRE EST UNE QUESTION D'AMOUR,
DE PATIENCE ET DE SAGESSE;
ET CES DEUX DERNIÈRES CROISSENT LA OU RÈGNE LE PREMIER.
LA VOIE DE DIEU EST PARFAITE.

Si le premier de ces deux monuments, dans sa conception matérialiste, fait certainement tort à l'esprit de Frœbel, il symbolise bien, cependant, le danger qui menace l'œuvre de tout réformateur. Si, au lieu de se borner à créer un esprit nouveau, il succombe à la tentation de doter l'humanité d'un nouveau système, la postérité se jette sur cet héritage pour en faire une nouvelle « orthodoxie », et l'esprit se trouve sacrifié. Le christianisme ne doit-il pas sa force de régénération perpétuelle au fait que son fondateur a su résister à cette tentation ? Malgré les efforts répétés de ses adeptes pour le figer dans une orthodoxie, il en rompt sans cesse les cadres pour renaître à une vie toujours nouvelle.

Les amis de Jan Ligthart ont été mieux inspirés que les frœbeliens, en élevant à leur maître un monument dont les formes matérielles s'effacent complètement devant la majesté spirituelle des paroles qu'il porte.

Nous aimons à voir là un symbole et une prophétie. Que le Jan Ligthart de « *La Vie Intégrale* » soit corrigé, dépassé, puis abandonné, lui-même serait sans doute le premier à y applaudir. Mais que celui des *Souvenirs d'Enfance* vive, pour rappeler aux éducateurs des générations à venir que « l'éducation morale doit commencer par celle des adultes » et que ceux-ci, pour se soumettre à cette éducation, devront toujours, comme il a fait lui-même, retourner à l'école de Dieu !

TABLE DES MATIÈRES

Pages

CHAPITRE IV

A L'ÉCOLE DE LA RUE TULLINGH

CHAPITRE V

ACTIVITÉ PUBLIQUE. ÉVOLUTION INTÉRIEURE

CHAPITRE VI

AUTEUR PÉDAGOGIQUE. DERNIÈRES ANNÉES

DEUXIÈME PARTIE

A travers ses écrits

CHAPITRE VII

SA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION ET SA PSYCHOLOGIE

CHAPITRE VIII

L'AME DE L'ENFANT ET LES MOYENS DE LA CONNAITRE CULTURE DES TENDANCES SPONTANÉES

CHAPITRE IX

UNE PÉDAGOGIE EN ANECDOTES

CHAPITRE X

L'ÉDUCATION MORALE

CHAPITRE XI

L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE IDÉES GÉNÉRALES

TROISIÈME PARTIE

Applications pratiques

CHAPITRE XII

CONCENTRATION DES BRANCHES « RÉALES »

CHAPITRE XIII

AUTRES BRANCHES

INSTITUT J. J. ROUSSEAU
ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
GENÈVE

L'Ecole a pour but d'orienter les personnes se destinant aux carrières pédagogiques sur l'ensemble des disciplines touchant à l'éducation. Elle vise notamment à les initier aux méthodes scientifiques propres à faire progresser la psychologie de l'enfant et la didactique.

Depuis sa fondation en 1912, elle a préparé des *directeurs* et *directrices d'écoles* (écoles secondaires, écoles primaires, écoles nouvelles), des *assistants de laboratoires pédologiques* (psychologie et pédagogie expérimentales), des *directrices de jardins d'enfants* (Maisons des Petits, Kindergarten, etc.), des *agents d'œuvres sociales* pour la *protection de l'enfance* et l'*orientation professionnelle*, des *éducateurs d'enfants anormaux*.

Une *Maison des Petits* pour enfants de 3 à 7 ans est annexée à l'Institut. Les élèves qui se destinent spécialement à l'éducation des petits y font un stage pratique.

Enseignements principaux : Psychologie expérimentale. Psychologie de l'enfant. Anthropométrie. Maladies des enfants. Pathologie et clinique des anormaux. Psychologie et pédagogie des anormaux. Education morale. Psychanalyse. Histoire et philosophie des éducateurs. Education physique. Hygiène scolaire. Protection de l'enfance. Orientation professionnelle. Technopsychologie. Organitation scolaire. Didactique. Dessin et travaux manuels au service de l'enseignement. Education des petits.

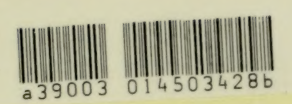
L'Ecole reçoit des élèves des deux sexes, âgés d'au moins dix-huit ans. La durée normale des études conduisant au diplôme est de deux ans.

L'Institut J. J. Rousseau veut être un centre de recherches et d'informations en même temps qu'une école. Les élèves sont invités à entreprendre eux-mêmes des enquêtes, des expériences et des études spéciales, à manier les appareils de recherche, à essayer les collections de matériel scolaire appartenant à l'Institut. Ils sont associés aux travaux scientifiques poursuivis.

L'Educateur (26 fois par an. Suisse : 8 fr., Payot et Cie, Lausanne) et la *Collection d'actualités pédagogiques* (Delachaux & Niestlé, édit., Neuchâtel), servent d'organes à l'Institut.

S'adresser au Directeur : M. Pierre BOVET, Taconnerie, 5, GENÈVE.

Il existe des *Sociétés d'Amis de l'Institut J. J. Rousseau* ouvertes à tous ceux qui désirent s'associer à son effort par une petite cotisation annuelle. S'adresser à *Genève*, à M. G. Thélin, Florissant 25 ; à *Lausanne*, à M. Ed. Vittoz, prof. à l'Ecole normale ; à *Neuchâtel*, à M. F. Béguin, direct. de l'Ecole normale ; à *Zurich*, à Mlle N. Baer, Kilchberg ; à *Madrid*, à Mlle Mercedès Rodrigo, La Lectura, Casa Editorial.


a39003 014503428b

